



**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RIO
“HERMANOS SAIZ MONTES DE OCA”**

**Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en
Dirección.**

**SISTEMA DE ACCIONES PARA LA GESTIÓN DE LA
CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DEL PNFA
EN LA UPT ARAGUA, EXTENSIÓN MARACAY**

Autor: Msc. Iriusva Muñoz

Tutor: Dr. Fidel Ortiz

MARACAY, ARAGUA, 2013

DEDICATORIA

Dedico esta obra científica, con todo cariño, admiración y respeto:

- A la memoria del Comandante Presidente Hugo R. Chávez F. máximo líder de la revolución bolivariana e integración latinoamericana y caribeña.
- A mi hijo, padre, madre, hermana, hermano y sobrino fuentes de mi inspiración.
- A la memoria del profesor Francisco Rabaza por sus enseñanzas y calidad humana.
- A los profesores y profesoras de la UPT Aragua que tienen la gran responsabilidad de educar y formar al profesional necesario en tiempos de revolución.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, a la revolución bolivariana, al comandante eterno y a todos los que me apoyaron, es decir a las personas e instituciones con quien compartí o deje de compartir para lograr materializar esta meta profesional. Indistintamente que estén o no estén, que existan o hayan dejado de existir.... Muchas gracias.

Quiero expresar además mi más profundo agradecimiento a:

La comunidad universitaria de la UPT Aragua extensión Maracay, por brindarnos las condiciones, medios y recursos imprescindibles para desarrollar con éxito y calidad estos estudios.

El claustro de profesores de la Universidad de Pinar del Rio, por compartir sus conocimientos y experiencias con profundos lazos de hermandad. En especial a mis profes: Carlos García, Fidel Ortiz, Mayra Casas y Deysi Alfonzo.

A mis amigas y amigos cubanos: María Antonia, María Teresa, Beatriz, Arturo Pulido, gracias por sus valiosos aportes.

A mis familiares, amigos y compañeros de maestría, en especial a María, Franklin, Yadira, Aníbal, Zurelkys, por su gran solidaridad.

A todos, mi infinita gratitud y el compromiso de ser consecuente con lo aprendido.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general diseñar un sistema de acciones para la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay. En tal sentido, se sistematizaron los referentes teóricos que sustentan el papel de la capacitación en la Gestión de los Recursos Humanos (GRH) y se diagnosticó el estado inicial de la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA. La metodología utilizada fue la dialéctico-materialista, empleando un sistema de métodos de nivel teórico, empírico y estadístico que permitieron recabar, procesar y analizar la información. La población fue de tipo finita constituida por 19 profesores del PNFA. Los resultados del diagnóstico evidenciaron las debilidades pedagógicas que poseen los profesores para conducir el proceso de enseñanza – aprendizaje. Así como también la ausencia en la UPT Aragua, extensión Maracay de instancias organizativas para gestionar el proceso de capacitación de estos profesores. En este orden, se propuso el sistema de acciones que se implementara a partir de un procedimiento general para gestionar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, facilitando las herramientas técnicamente fundamentadas en las etapas correspondientes y que incluye además tres procedimientos específicos, con una concepción integral.

Palabras Claves: Gestión de recursos humanos, capacitación, capacitación pedagógica.

ABSTRACT

The present study aimed overall to design an system to actions for gestion the pedagogical training of teachers in the UPT Aragua, Maracay extension. In this regard, were systematized the theoretical referents underpinning the role of training in Human Resource Management (GRH) and diagnosed the initial state of the management of pedagogical training of teachers of PNFA. The methodology used was the dialectical-materialist, using a system theoretical methods, empirical and statistical which allowed to collect, process and analyze information. The population was type of finite composed by 19 PNFA teachers. Diagnostic results showed the pedagogical weaknesses that have teachers to drive the process of teaching – learning. Well as also the absence in the UPT Aragua, Maracay extension of organizational instances to manage the training process of these teachers. In this order, was proposed the system of actions a implemented with general procedure to manage pedagogical training of teachers of PNFA, facilitating the technically substantiated tools at corresponding stages and further including three specific procedures with a integral conception.

Keywords: Human resource management, training, pedagogical training.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I. REFERENTES TEÓRICOS ACERCA DE LA GESTIÓN DE LA CAPACITACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS.	
1.1 LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS (GRH).....	9
1.1.1. Modelos de Gestión de Recursos Humanos (GRH).....	12
1.1.2. Modelos de Gestión de Recursos Humanos (GRH) en las Universidades.....	15
1.2 LA CAPACITACION DE LOS RECURSOS HUMANOS.....	20
1.2.1. El proceso de capacitación.....	23
1.2.2. El proceso de capacitación en las Universidades.....	29
Conclusiones del capítulo.....	35
CAPITULO II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO INICIAL DE LA GESTIÓN DE LA CAPACITACIÓN CON ÉNFASIS EN EL ASPECTO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DEL PNFA EN LA UPT ARAGUA, EXTENSIÓN MARACAY DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA.	
2.1. CARACTERIZACION DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA TERRITORIAL DE ARAGUA.....	36
2.1.1. Creación de la UPT Aragua.....	36
2.1.2. Objetivos Estratégicos de la UPT Aragua.....	37
2.1.3. Caracterización de la UPT Aragua extensión Maracay.....	38
2.2. PROCEDIMIENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO.....	39
2.2.1. Operacionalización de la variable dependiente.....	39
2.2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	40
2.2.3. Población y Muestra.....	42
2.3. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO POR INSTRUMENTOS.....	42
2.3.1. Resultados de la encuesta a profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay.....	43
2.3.2. Resultados de la entrevista a directivos de la UPT Aragua, extensión Maracay.....	46
2.3.3. Resultados de la entrevista grupal a profesores del PNFA.....	48
2.4. CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO INICIAL DE LA GESTION DE LA CAPACITACIÓN PEDAGOGICA DE LOS PROFESORES DEL PNFA.	50
Conclusiones del capítulo.....	51
CAPITULO III. PROPUESTA DE UN SISTEMA DE ACCIONES PARA GESTIONAR LA CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DEL PNFA EN LA UPT DE ARAGUA, EXTENSIÓN MARACAY.	

	Pág
3.1. DISEÑO DE UN SISTEMA DE ACCIONES PARA LA GESTIÓN DE LA CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DEL PNFA EN LA UPT ARAGUA, EXTENSIÓN MARACAY.....	52
3.2. PROCEDIMIENTO GENERAL Y PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS, PARA GESTIONAR LA CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DEL PNFA EN LA UPT ARAGUA, EXTENSIÓN MARACAY.....	52
ETAPA I: Análisis del cumplimiento de las premisas del sistema.....	53
ETAPA II: Diagnóstico de la situación de partida del proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.....	54
II.1- Caracterización de los Recursos Humanos.....	54
II.2- Diagnóstico del proceso de capacitación pedagógica.....	54
ETAPA III: Planificación de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.....	55
III.1- Proyección estratégica de la capacitación.....	55
III.2- Detección de las necesidades de capacitación.....	55
III.3- Definición de los objetivos de capacitación.....	57
III.4- Concreción de programas y acciones de capacitación.....	57
III.5- Presupuestación del plan anual de capacitación.....	59
ETAPA IV: Organización y ejecución de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.....	59
IV.1- Definición de peculiaridades o características organizativas para la capacitación.....	60
IV.2- Localización y acondicionamiento de la infraestructura.....	60
IV.3- Organización de las acciones de capacitación.....	61
IV.4- Ejecución de la capacitación.....	61
ETAPA V: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA CAPACITACIÓN.....	61
V.1- Determinación, análisis y evaluación de los indicadores de efectividad, eficacia y eficiencia de la capacitación.....	61
V.2- Evaluación general de los resultados obtenidos.....	63
V.3 - Seguimiento de la capacitación.....	64
3.3. VALIDACIÓN PARCIAL DEL SISTEMA DE ACCIONES	64
Conclusiones del capítulo.....	70
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	73
ANEXOS	77

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág
Cuadro 1. Proceso global de la Administración de Recursos Humanos.....	13
Cuadro 2. Áreas para la administración de Personal y Recursos Humanos..	14
Cuadro 3. Sistema de GRH para Instituciones Universitarias.....	16
Cuadro 4. Contenido de la capacitación.....	22
Cuadro 5. Operacionalización de la variable gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA.....	41
Cuadro 6. Análisis Interno de los profesores del PNFA.....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág
Figura 1. Estructura de los RH de la UPT Aragua, extensión Maracay, año 2012.....	38
Figura 2. Procedimiento específico para la planificación de la capacitación	56
Figura 3. Elementos fundamentales en la etapa de organización y ejecución de la capacitación.....	60
Figura 4. Elementos fundamentales en la etapa de organización y ejecución de la capacitación.....	62

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág
Tabla 1. Selección de la población y la muestra por tipo de instrumento.....	42
Tabla 2. Sistematización de los resultados de encuesta a profesores del PNFA.....	43

INTRODUCCIÓN

En los catorce años de la Revolución Venezolana se ha venido fortaleciendo el establecimiento de un sistema económico socialista, que a su vez ha permitido un impulso al desarrollo tecnológico y científico, apoyados en procesos de transformación en los ámbitos político, social, educativo, económico natural, cultural, etc., con miras a fortalecer la soberanía y el desarrollo de las fuerzas productivas en el país, ya que se heredaba un modelo que suscitaba como fin la existencia de esquemas, elitescos y clasistas, sustentado en metodologías de corte conductista. El sistema educacional del país no está ajeno a tal escenario, de ahí que propiciar una transformación revolucionaria de esta realidad ha constituido una meta para los actores que intervienen en dicho proceso propiciando el cambio en aras de lograr una transformación de la educación universitaria venezolana.

En la anterior transformación se involucran como agentes de cambio una estructura organizativa y legal donde destacan la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV - 1999), la Misión Sucre (2003), el Proyecto Nacional de Desarrollo Económico y Social Simón Bolívar (PNDES - 2007-2013), los Programas Nacionales de Formación (PNF - 2008); la misión Alma Mater (2009), la Ley Orgánica de Educación (LOE - 2009) y la creación de las Universidades Politécnicas Territoriales (UPT - 2010).

En este orden, la CRBV establece los derechos y deberes de todos los ciudadanos a una educación gratuita, inclusiva y de calidad; a través de la Misión Sucre se ha asegurado el proceso de municipalización de la educación universitaria; el PNDES Simón Bolívar representa el plan rector socialista sobre el cual deben conducirse los esfuerzos y los PNF son programas que propician la creación intelectual, formación, producción y uso compartido de distintos recursos educativos, a través de las diferentes modalidades de estudio y se caracterizan por:

La formación humanista...la vinculación con las comunidades y el ejercicio profesional...la conformación de los ambientes educativos como espacios comunicacionales abiertos...la participación activa y comprometida del participante en los procesos de creación intelectual y vinculación social...modalidades curriculares flexibles... sistemas de evaluación pertinentes... la promoción, el reconocimiento y la acreditación de experiencias formativas en distintos ámbitos. PNFA (2010:19).

Dentro de este marco, el 24 de marzo de 2009 se crea la misión Alma Mater, según Decreto N° 6.650 publicado en la Gaceta Oficial No. 39.148 para universalizar la educación universitaria; el objeto se establece en el Art.1 que reza:

Se formaliza la creación de la Misión Alma Mater, con el propósito de impulsar la transformación de la educación superior y propulsar su articulación institucional y territorial, en función de las líneas estratégicas del Proyecto Nacional Simón Bolívar, garantizando el derecho de todas y todos a una educación superior de calidad. La Misión Alma Mater se constituye como referencia de una nueva institucionalidad, caracterizada por la cooperación solidaria, cuyo eje es la generación, transformación y socialización de conocimiento pertinente a nuestras realidades y retos culturales, ambientales, políticos, económicos y sociales. G.O.39.148 (2009:2)

Con esta misión se declara la nueva institucionalidad que comprende la creación de las universidades experimentales, con carácter de politécnico y ámbito territorial, teniendo como génesis la transformación de los institutos y colegios universitarios oficiales en las nuevas universidades politécnicas territoriales (UPT). El marco regulatorio en esta materia se fortalece con la promulgación el 15 de agosto de 2009 de la LOE, publicada en la Gaceta Oficial No. 5.929; que define entre otros aspectos la estructura educativa del país, así como los principios y valores rectores de la educación universitaria.

Estas universidades territoriales han sido definidas como “instituciones vinculadas a la vocación y necesidades productivas, sociales y culturales de espacios territoriales determinados (ciudades, estados, distritos funcionales, provincias federales), destinadas a democratizar el acceso a la educación universitaria y dinamizar el desarrollo endógeno” MPPEU (2010:7), es decir, las UPT

conceptualmente nacen vinculadas al desarrollo integral del territorio de su influencia.

En este contexto, mediante decreto presidencial No. 7.566 publicado en la Gaceta Oficial No. 5.987 de fecha 16 de julio de 2010 se crea la Universidad Politécnica Territorial del estado Aragua “Federico Brito Figueroa” (UPT Aragua), cuyo origen se encuentra en la transformación del Instituto Universitario Experimental de Tecnología La Victoria (IUET-LV). Posteriormente, mediante resolución No. 553, publicada en la Gaceta Oficial No. 39.484 de fecha 10 de agosto de 2010 se nombran las autoridades de la universidad y se establecen lineamientos para su organización, funcionamiento y transitoriedad. El encargo social de la universidad está establecido en la gaceta de creación antes referida y se define como:

Contribuir activamente al desarrollo endógeno integral y sustentable en su área de influencia territorial, con la participación activa y permanente del poder popular, abarcando múltiples campos de estudio, bajo enfoques inter y transdisciplinarios, para abordar los problemas y retos de su contexto territorial, de acuerdo con las necesidades del pueblo, a partir de las realidades geohistóricas, culturales, sociales y productivas, ayudando a conformar una nueva geopolítica nacional. G.O. 5.987, (2010; 6)

De lo anterior se deriva que las funciones intrínsecas de la universidad deben estar estrechamente vinculadas al desarrollo endógeno, integral y sustentable del territorio, articulados a las directrices de la política de la revolución bolivariana, contemplándose la participación activa del poder popular. Adicionalmente, los documentos constituyentes de las UPT señalan:

Se está gestando una revolución de modelos académicos, pasando de un modelo de universidad centrado en la docencia a un modelo de universidad centrado en el aprendizaje de la persona, bajo los preceptos de una educación a lo largo de toda la vida. Ello exige nuevas formas de concebir las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, en interacción permanente para que influyan en los procesos de aprendizaje, lo que a su vez incide también en las tareas adjetivas y de gestión. Beltrán (2008: sn/p).

Así, estas instituciones, orientan su política educativa hacia la formación de profesionales integrales comprometidos socialmente con el desarrollo del territorio,

garantizando la inclusión, calidad y pertinencia social a partir de la interacción permanente de los profesores, participantes y comunidad como actores principales del hecho educativo. En este interactuar convergerán los recursos fundamentales capaces de transformar la realidad y propiciar un nuevo espacio, que satisfaga los nuevos paradigmas, donde se apuesta porque el éxito se centre en gran medida en el papel del profesor en la formación de los nuevos profesionales universitarios, que atendiendo a lo establecido en el PNF en Administración es aquella donde:

...el profesor deja la función de docencia, de trasmisor y reproductor de conocimientos para convertirse en profesor investigador que media y acompaña a los estudiantes abordando la realidad desde diversas áreas del conocimiento, integrándolas y dándole pertinencia social al conocimiento desde la estrategia del proyecto, utilizando para ello el dialogo de saberes, incorporando la reflexión acción, la organización de los colectivos y otras estrategias diversas que acompañan al proyecto y que se traducen en la administración de talleres, cursos, seminarios, y diversas situaciones de aprendizaje que promuevan la generación de las comunidades. PNFA (2010:84)

Para contribuir a tal reto urgen un conjunto de acciones formativas que garanticen, que ese profesor se encuentre a la altura de los nuevos tiempos, es decir: un actor que se convierta en el profesor investigador que reclama la nueva universidad, comprometido con el modelo de producción socialista, conocedor de los PNF y de los principios rectores, actualizado profesionalmente, con sensibilidad social, e innovador en múltiples áreas, para las cuales no fue preparado en su perfil de formación tradicional.

Al analizar las potencialidades de estos recursos humanos en las entidades objeto de estudio, se observa que las UPT han heredado de los institutos y colegios universitarios (IUT y CU) un profesor, que en general posee las competencias básicas para el desempeño de sus funciones, sin embargo su perfil laboral se torna frágil para asumir el nuevo rol que se demanda en el presente comprendido laboral. En avenencia, Geiringer (1989:111) expresa que “el profesor es un egresado del mismo proceso, que asume el modelo de enseñanza dominante y reproduce en el aula las condiciones ideológicas y pedagógicas de la docencia recibida en su proceso de formación como profesional”. En este accionar se

integran varias funciones de la gestión de los recursos humanos, no obstante se asume que el proceso formativo de los mismos, contribuirá a la ampliación y consolidación de sus aptitudes, actitudes y habilidades para asumir sus funciones dentro de la nueva universidad venezolana.

Así pues, en el contexto de la UPT Aragua, extensión Maracay, de la República Bolivariana de Venezuela, esta circunstancia no es ajena, identificándose que los profesores desde la docencia no desarrollan actividades integradas que permitan cumplir con los postulados del PNFA, evidenciándose así la existencia de una contradicción entre las exigencias que el PNFA reclama de los profesores y las prácticas mostradas por estos en su actividad académica. En virtud de lo antes mencionado, se evidencia en los profesores una insuficiente formación integral que propicie una nueva lógica en la educación, que rompa con la lógica del capital para formar profesionales que satisfagan las necesidades del ciudadano, de la sociedad tal y como lo concibe el PNFA, y con ellos el proceso de transformación universitaria.

Lo analizado hasta aquí conduce a pensar en la situación problemática siguiente: Se considera como fundamental el hecho de que la gestión de recursos humanos (GRH) en la UPT Aragua, extensión Maracay no favorece el desarrollo de una política orientada a gestionar la capacitación de los profesores del PNFA, de tal forma que permita elevar su preparación e ir formando a ese nuevo docente que reclama la educación bolivariana. En este orden, Cuesta (2005:12), Arenas y Suárez (2008:47), coinciden en que la GRH es “el conjunto de decisiones y acciones directivas en el ámbito organizacional que influyen en las personas, buscando el mejoramiento continuo, durante la planeación, implantación y control de las estrategias organizacionales, considerando las interacciones con el entorno”.

En efecto y dado que la UPT Aragua se encuentra precisando su estrategia de funcionamiento y organización, se infiere, que la situación problemática planteada

de los profesores del PNFA es enmendable mediante una eficiente gestión de la capacitación de los mismos, dando el mayor énfasis a la capacitación pedagógica por considerarse un factor clave del desempeño del profesor y de la función sustantiva de docencia.

En tal sentido se identifica como problema científico el siguiente: ¿Cómo contribuir al mejoramiento de la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay?; En correspondencia, el objeto de investigación se encuentra en la gestión de los recursos humanos; mientras que el campo de acción loubica la investigadora en la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPT Aragua extensión Maracay. Consecuentemente, el objetivo general de la investigación consistió en: Diseñar un sistema de acciones para la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.

Los objetivos específicos que se trazan son:

- 1) Sistematizar los referentes teóricos que sustentan el papel de la capacitación en la Gestión de los Recursos Humanos (GRH).
- 2) Diagnosticar el estado inicial de la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua extensión Maracay.
- 3) Proponer un sistema de acciones para la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay, a partir de un procedimiento.

La hipótesis que sostiene la investigación se fundamenta en que: Si se implementa un sistema de acciones para la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay; se contribuirá al perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de estos profesores, en el nuevo escenario de la educación bolivariana.

La metodología utilizada tiene como base el método dialéctico-materialista y en concordancia se empleó un sistema de métodos de nivel teórico, empírico y estadístico que se refieren seguidamente. Los métodos de nivel teórico aplicados fueron:

- El análisis histórico – lógico para obtener una visión diacrónica de la gestión de los recursos humanos y de la capacitación con énfasis en la capacitación pedagógica de los profesores.
- El hipotético – deductivo para la comprobación de los planteamientos hipotéticos formulados en la investigación.
- El sistémico - estructural para determinar el sistema de relaciones de coordinación y subordinación que se da entre los componentes del sistema de acciones de capacitación.

Los métodos del nivel empírico utilizados fueron:

- El análisis documental para la búsqueda del sustento teórico de la investigación.
- La encuesta a profesores y entrevista a directivos para conocer el estado inicial en el que se encontraba la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay. Y la entrevista grupal a profesores para identificar las fortalezas y debilidades que presentan estos profesores en su actividad docente.

Los métodos estadísticos empleados fueron:

- De la estadística descriptiva, las técnicas: Suma, análisis porcentual, media y tablas de distribución de frecuencias.

Las variables declaradas en la investigación fueron:

- Variable independiente: El sistema de acciones para la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay.

- Variable dependiente: La gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay.

El aporte práctico principal de la investigación lo constituye el sistema de acciones para la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay que se instrumentara a partir de un procedimiento general y procedimientos específicos según corresponda.

CAPITULO I: REFERENTES TEÓRICOS ACERCA DE LA GESTIÓN DE LA CAPACITACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS.

Objetivo del capítulo: Sistematizar los referentes teóricos que sustentan el papel de la capacitación en la Gestión de los Recursos Humanos (GRH).

En este capítulo se sustenta teóricamente el objeto y campo de acción de la investigación, por cuanto se presenta lo relativo a las tendencias en la gestión de recursos humanos y la capacitación; con especial atención en la capacitación de los recursos humanos en las universidades, haciendo énfasis en la capacitación de los profesores universitarios.

1.1 LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS (GRH).

Antes de profundizar en la gestión de los recursos humanos, es importante referir que el concepto del hombre en las organizaciones ha evolucionado a medida que lo ha experimentado la gestión, centrándose en cuatro términos según han ido apareciendo, estos son: Personal, recurso humano, capital humano y talento humano. Al respecto de cada término es oportuno señalar que cuando se habla del personal, se refiere al conjunto de personas pertenecientes a determinada clase u organización, mientras que el recurso humano representa al conjunto de personas que forman parte de una organización bajo relación de dependencia, para resolver una necesidad o llevar a cabo cualquier actividad.

En cuanto al capital humano, se dice que está integrado por el conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes inherentes a los individuos que forman parte de la organización; mientras que el talento humano comprende la aptitud intelectual de los hombres de una organización valorada por su capacidad natural o adquirida para su desempeño. De lo antes mencionado, la autora toma la concepción tradicional de recursos humanos para referir a las personas que forman parte de la organización objeto de estudio y que incluye los conocimientos, habilidades, destrezas y experiencias personales y laborales de cada uno de ellos.

De igual manera la concepción de la gestión de recursos humanos ha avanzado a medida que lo ha hecho la sociedad y el pensamiento administrativo y este transitar se describe brevemente a continuación: A comienzos de la revolución Industrial las personas eran consideradas un recurso más de producción (simple mano de obra). Este factor de producción era optimizado como cualquier otro elemento productivo a través de la división y especialización del trabajo, dentro de lo que hoy se denomina la concepción mecanicista del hombre, cuyos principales representantes fueron Taylor y Fayol. Entre los aportes más destacados en la administración de recursos humanos se pueden mencionar las diversas formas de incentivo salarial, análisis de tiempo, estudios de movimiento, simplificación de trabajo, sistemas de eficiencia y otros métodos que aún se emplean en organizaciones.

Posteriormente, los directores observaron la existencia de condicionamientos psicosociales a tener en consideración si se quiere aprovechar todas las capacidades del ser humano. Diversos estudiosos entre los que destaca Elton Mayo, realizaron investigaciones experimentales cuyos resultados arrojaron que la productividad de los grupos de trabajo se mantenía indistintamente de que se variaran las condiciones de trabajo y que esto sucedía porque los trabajadores se sentían valorados en cuanto a otros aspectos psicológicos. De ese modo, se pasó de una condición mecanicista a una perspectiva psicosocial del hombre en la organización, pero siempre visto como un recurso a disposición de la misma. Las contribuciones más relevantes se sintetizan en virtud de los cambios en la legislación social, acrecentamiento del papel de los sindicatos y desarrollo de las ciencias de la conducta; ilustrándose en torno a la concepción del hombre como unidad biológica completa, el concepto de la motivación y el concepto de la relación individuo – empresa.

Seguidamente, el fenómeno administrativo con miras a efectuar cambios en los sistemas de dirección de los recursos humanos fue estudiado por dos corrientes principales: los neoclásicos y los seguidores de la teoría de la organización. Los

primeros donde se encuentran autores como: Peter Drucker, Koontz y O'Donnell, William Newman y otros, plantean recomendaciones técnicas basadas en la fusión de los postulados de la concepción mecanicista y perspectiva psicosocial del hombre. Mientras que los segundos, donde se ubican Chester Barnard, Katz y Kahn y otros, consideran a la organización como un sistema abierto; Así, en los últimos tiempos las personas han ido pasando de ser consideradas como instrumentos al servicio de la organización a elementos de la organización, donde las personas no pertenecen a la organización, sino que forman la organización misma. Es decir, sin las personas la organización no existe.

Se piensa que la gestión de los recursos humanos en la actualidad debe concretarse como un proceso de acción centrado en la gente, en la calidad holística, integral, en la competitividad, las competencias, a diferencia de la administración de personal clásica que se centraba en la estructura de la acción técnica de la organización. Consecuentemente, Cuesta (2005:12) expresa que los elementos distintivos de la actual GRH son: “la consideración de los RH como el recurso decisivo en la competitividad de las organizaciones, el enfoque sistémico o integrador en la GRH y la necesidad de que exista coherencia o ajuste entre la GRH y la estrategia organizacional”. De igual manera Cuesta (2005:34) presenta como rasgos y tendencias fundamentales de la actual GRH los siguientes:

- Los Recursos Humanos (RRHH) se constituirán a inicios del Siglo XXI en el recurso competitivo más importante.
- Los enfoques sistémico, multidisciplinario, participativo, proactivo y de proceso, son requeridos por la actual GRH.
- La gestión estratégica de los RRHH requiere de sistemas de gestión y estos de modelos conceptuales que los reflejen y posibiliten funcionalidad.
- Los RRHH y, en particular su formación, son una inversión y no un costo.
- La GRH ha superado al taylorismo, demandando el enriquecimiento del trabajo (polivalencia) y la participación o implicación de los empleados en todas sus actividades.
- La GRH no se hace desde ningún departamento, área o parcela de la organización; se hace como función integral de la empresa y, además, de manera proactiva.
- La GRH demanda concebirla con carácter técnico científico, poseyendo sus bases tecnológicas en los análisis y diseños de puestos

y áreas de trabajo (diseño continuo de los sistemas de trabajo) y en los diseños de sistemas logísticos, comprendidos en la denominación de tecnología de las tareas.

- El soporte informático de la GRH es un imperativo para su desarrollo efectivo en la gestión empresarial.
- El aumento de la productividad del trabajo y de la satisfacción laboral asociada a las condiciones de trabajo es objetivo inmediato fundamental de la GRH.
- Preservar el sistema ecológico es objetivo a sostener para convertir en sostenible a la GRH.
- El desafío fundamental o número uno de la GRH es lograr eficacia y eficiencia en las organizaciones con sentido de responsabilidad social en su plena dimensión.

Atendiendo a lo anterior se concibe a la GRH como la representación de un cambio de paradigma organizacional con un orden de rangos diferente, donde el rol del hombre como actor del proceso es determinante en el desarrollo estratégico de las organizaciones. Así, los tradicionales conceptos de productividad, especialización, adecuación al cargo, adiestramiento, remuneración, han sido suplantados por actitud, calificación, potencialidades, educación y compensación. A continuación se presentan dos modelos clásicos de GRH en las organizaciones.

1.1.1. Modelos de Gestión de Recursos Humanos (GRH).

En la década de los noventa, hubo un marcado interés en las empresas exitosas de consolidar sistemas de GRH, organizando sus actividades de acuerdo con modelos conceptuales los cuales carecían de proceder metodológico, pero que indiscutiblemente representaron un referente importantísimo en el mundo del trabajo y la gestión de lo humano. En el cuadro 1 se presenta el aporte de Chiavenato, considerado un clásico en la administración de Recursos Humanos.

En este modelo la visión sistémica alrededor de procesos claves asegura un proceso global y dinámico, mediante el cual los recursos humanos se atraen, emplean, mantienen, desarrollan y controlan por la empresa. Adicionalmente, los objetivos de la administración de recursos humanos se derivan de los objetivos organizacionales, aunque no queda explícita la integración entre la estrategia de la gestión de los recursos humanos y la estrategia empresarial.

Cuadro 1. Proceso global de la Administración de Recursos Humanos.

Proceso	Objetivo	Actividades comprendidas
Provisión	Quien ira a trabajar en la organización	Investigación de mercado de recursos humanos. Reclutamiento de personal. Selección de personal.
Aplicación	Que harán las personas en la organización	Integración de personas. Diseño de cargos. Descripción y análisis de cargos. Evaluación del desempeño.
Mantenimiento	Como mantener a las personas trabajando en la organización	Remuneración y compensación. Beneficios y servicios sociales. Higiene y seguridad en el trabajo. Relaciones sindicales.
Desarrollo	Como preparar y desarrollar a las personas	Capacitación. Desarrollo organizacional.
Seguimiento y control	Como saber quienes	Base de datos o sistemas de información. Controles – frecuencia – productividad – balance social.

Fuente: Chiavenato (2001:159)

Otro modelo conceptual es el de Werther y Davis (1991) que se puede apreciar en el cuadro 2 y que refiere cuatro áreas para la administración de personal y recursos humanos; estas actividades claves hoy día son trascendentes en la GRH, contribuyendo a la aplicación de la misma. Sin embargo, este enfoque no posee una proyección estratégica de los recursos humanos. El aporte más resaltante de estos modelos está referido al enfoque de sistemas, donde la sinergia entre la interacción de las partes que lo conforman permite que el todo (resultado) sea mayor que la suma de sus partes (o actividades clave o procesos clave), contribuyendo al todo que es la empresa, considerada como organismo vivo.

Cuadro 2. Áreas para la administración de Personal y Recursos Humanos.

Preparación y selección	Desarrollo y Evaluación	Compensaciones y Protección	Relaciones con los empleados
Planeación. Demanda de recursos humanos. Fuentes de Reclutamiento. Diseño y análisis de puestos. Reclutamiento de recursos humanos. Selección de personal.	Orientación y ubicación. Capacitación y desarrollo. Planeación de la carrera. Evaluación de desempeño.	Administración de las compensaciones – evaluación de puestos. Estudio de sueldos y salarios. Pagos. Incentivos y participación en las utilidades. Prestaciones y servicios al personal.	Calidad de vida laboral. Las comunicaciones.

Fuente: Muñoz (2012)

La autora considera importante destacar que aunque estos modelos obedecen a organizaciones privadas, pueden ser aplicados a instituciones públicas, no lucrativas donde se ubican las universidades. Adicionalmente, comparte el planteamiento de Cuesta (2005:35) cuando “incentiva la búsqueda de modelos propios, autóctonos, reflejando las peculiaridades de la empresa ajustada a la cultura organizacional y a la cultura del país”. Y que estos deben mantener condiciones invariantes, tales como el considerar la dirección estratégica y la filosofía o cultura empresarial, los sistemas de trabajo, la interacción con el entorno y la auditoria del sistema de GRH asumido.

En el caso de Venezuela, las organizaciones dependiendo de su tamaño, número de trabajadores, sistemas y procesos han venido progresivamente implementado en sus operaciones cada uno de los subsistemas propuestos por los autores precedentes. En estudio realizado por Delgado de Smith y Richter (2003) se describe que en los años 80 existía en el país una concepción de la gente como costo y no como inversión, en la idea de que la gente es un recurso más, no tan

importante como el financiero. Esto trajo como consecuencia una concepción inadecuada de la capacitación, una concentración excesiva en sistemas de compensación, desconocidos mecanismos de incentivos para generar motivaciones, compromiso y auge de los sindicatos y de las contrataciones colectivas. Todo esto con un elemento común, preocupante y frecuente que era la desvinculación entre la estrategia organizacional y las políticas y prácticas para de gerencia de personal. Ya en los años 90 en adelante, en Venezuela esta visión ha cambiado haciendo que la GRH se oriente mucho más a la gente y que esta tribute directamente a la estrategia organizacional. En esta fase de la investigación, es necesario revelar y describir los modelos de GRH en las universidades, con énfasis en las universidades venezolanas.

1.1.2. Modelos de Gestión de Recursos Humanos (GRH) en las Universidades.

El mundo hoy, atraviesa cambios acelerados que hacen más notable el papel protagónico de la educación en la confrontación y superación de los múltiples problemas que pudieran suscitarse, formando profesionales preparados para afrontar dichos desafíos. Todo esto demanda en las universidades una adecuada GRH que la integran, de manera tal que la labor de estos contribuya a satisfacer las demandas de la sociedad. En este orden, Capó (2006:8) define la GRH en las instituciones universitarias como “el proceso de planear, reclutar, seleccionar, capacitar, desarrollar, motivar, estimular, controlar y evaluar el desempeño del potencial humano de la organización con vistas al logro de sus objetivos”. Por tanto, el sistema de GRH en las universidades, define los principios más generales para el funcionamiento, desarrollo y movilización de las personas que la institución necesita para alcanzar la misión y los objetivos y como consecuencia, es un sistema abierto al entorno y al resto de los sistemas de la organización.

Adicionalmente, Capó (2006) coincide con otros autores en que, el sistema de GRH está compuesto por subsistemas, que son interdependientes y tienen en el centro de su actividad al hombre, considerando que la clasificación que más se

ajusta a la GRH en estas instituciones es la siguiente: 1) Planificación, organización y formación del trabajo, 2) Incorporación, 3) Capacitación y desarrollo, 4) Evaluación del desempeño, 5) Estimulación moral y material, 6) Auditoría y control del sistema, lo cual evidencia la integración en las funciones de la dirección. Por su parte Duran et. al. (2006) en la experiencia cubana, han establecido un sistema de GRH para las instituciones universitarias dirigido a potenciar la calidad de los recursos humanos, en especial del claustro docente que consta de seis subsistemas que se muestran y explicitan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Sistema de GRH para Instituciones Universitarias.

Subsistema de GRH	Dirigido a:
Reclutamiento y selección	Establecer las fuentes de selección y categorización de los recursos humanos.
Organización del trabajo	Consolidar la cultura de trabajo con criterios de racionalidad, flexibilidad, buen uso de los recursos, cooperación e integración.
Capacitación, superación y formación	Mejorar la calidad de los trabajadores a través de la formación pedagógica, establecimiento de categorías docentes y potenciar la cultura universitaria.
Evaluación del desempeño	Mejorar el desempeño de los trabajadores a partir de evaluaciones periódicas.
Estimulación y atención al hombre	Potenciar el estímulo moral basado en las habilidades y resultados de trabajo.
Control y auditoria	Garantizar la racionalidad y efectividad del sistema, priorizando las áreas de riesgo.

Fuente: Muñoz (2012)

En el caso venezolano, la autora considera significativo describir cómo funciona el sistema de educación universitaria antes de profundizar en la GRH de dichas instituciones. Al respecto del primero, Morlés et. al. (2003) consideran que:

Es un conjunto heterogéneo y poco articulado de instituciones que se han ido creando por razones muy diversas (presión social, razones políticas o intereses comerciales o religiosos), las cuales se pueden clasificar de muchas maneras, pero principalmente en función de dos

dimensiones dicotómicas bien definidas, esto es: su origen (oficiales vs. privadas) y su tipo (universidades vs. institutos y colegios universitarios).

De acuerdo con lo anterior, las instituciones de educación universitaria en Venezuela tradicionalmente se han clasificado en dos tipos:

1. Las Universidades: Donde se ubican las universidades nacionales autónomas y las nacionales experimentales.

2. Los Institutos y Colegios Universitarios, que son instituciones especializadas en una o muy pocas áreas del conocimiento, tales como: Institutos politécnicos, pedagógicos, universitarios de tecnología, colegios universitarios, institutos universitarios, universitarios eclesiásticos, militares universitarios o institutos de Investigación.

Ahora bien, en la realidad han surgido otras universidades a partir de la transformación de estos últimos, entre los que destacan: La Universidad Pedagógica Experimental Libertador y la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada y las Universidades Politécnicas territoriales donde se ubica la UPT Aragua.

En atención a la gestión de estas instituciones, solo las universidades nacionales autónomas disponen de independencia organizativa para dictar sus normas internas; independencia académica para planificar, organizar y realizar sus programas de investigación, docencia y extensión; independencia administrativa para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo; y independencia económica y financiera para organizar y administrar su patrimonio. Se rigen por la Ley de Universidades (promulgada en 1958 y reformada en 1970), el Reglamento Parcial de esa Ley, dictado por el Ejecutivo Nacional en 1967 y por reglamentos internos dictados por los Consejos Universitarios.

El resto de las Universidades e Instituciones de educación universitaria (no autónomas) son dirigidas, coordinadas y supervisadas directamente por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y se rigen por un Reglamento promulgado por el Ejecutivo en 1974. Esto pone de manifiesto la ausencia de una ley única que regule todo el sistema de educación universitaria y que este en consonancia con la vigente constitución, así como también muestra la heterogeneidad y desarticulación de las instituciones existentes, por cuanto en el país existen desde instituciones completamente controladas por organismos del Estado o por empresarios privados, hasta otras que gozan de gran libertad académica y administrativa, como es el caso de las universidades nacionales autónomas.

Ahora bien, indistintamente de que las instituciones universitarias en Venezuela sean desiguales en referencia al grado de libertad para la administración y funcionamiento, poseen una estructura organizativa con niveles jerárquicos y competencias distintas en el área académica, administrativa y obrera. En la mayoría de las instituciones el personal docente debidamente facultado asume la dirección de ciertas áreas académicas o administrativas, dándose múltiples y complejas relaciones. Así la GRH o dirección la ejercen los miembros de la organización de acuerdo al cargo que ocupan en la organización, apoyándose en una oficina de personal donde se realizan las actividades de mantenimiento (nómina, custodia de documentación, expedientes de trabajadores, obligaciones de ley, entre otros) respectivamente.

Celis (2006:12) expresa que una adecuada GRH en las instituciones universitarias puede desarrollarse de acuerdo a las siguientes funciones: “1) Planificación, reclutamiento y selección de personal. 2) Desarrollo de recursos humanos. 3) Remuneración e incentivos. 4) Seguridad e higiene. 5) Relaciones con los empleados y relaciones laborales. 6) Investigación de recursos humanos”. Tomando como referencia los indicadores propuestos por Celis, seguidamente se

procederá a detallar como se gestionan los recursos humanos en las universidades venezolanas.

En cuanto a la planificación, reclutamiento y selección de personal es oportuno señalar que en las instituciones de educación universitaria el recurso humano se clasifica en: a) Docente, b) Administrativo y c) Obrero, donde el ingreso y permanencia de estos en las instituciones, tiene tratamientos distintos. Así el personal docente, se rige por la Ley de Universidades o Reglamentos según el tipo de institución, y el ingreso es por concurso de oposición. El personal administrativo también llamado funcionario público, se rige por la Ley del Estatuto de la función pública y de igual manera ingresan por concurso público. Mientras que el personal obrero se rige por la Ley Orgánica del Trabajo para los Trabajadores y Trabajadoras y su ingreso es por contrato de acuerdo a las modalidades establecidas en la ley.

Al respecto del desarrollo de los recursos humanos en todas las instituciones universitarias, el personal docente está supeditado a un régimen de ascenso y clasificación. Mientras que el personal administrativo y obrero está sujeto a un sistema de clasificación de cargos de los órganos y entes de la administración pública, estos últimos también están sometidos a un régimen anual de evaluación de desempeño establecido para tal fin. De acuerdo a la autonomía que se posea, previa planificación presupuestaria y por la vía de reglamento interno algunas instituciones universitarias han desarrollado planes de capacitación o desarrollo para los recursos humanos alineados con las necesidades de los puestos y de la organización o de las demandas sociales del país.

En el caso de la remuneración e incentivos para el personal, en las instituciones universitarias existen tabuladores salariales de acuerdo a los sistemas de clasificación de cargos para cada tipo de personal y los incentivos mayormente se corresponden con los establecidos en las contrataciones colectivas. En materia de seguridad e higiene en el trabajo, las instituciones universitarias se limitan

escasamente a dotar a los trabajadores, en especial a los obreros de los equipos de protección personal, materiales, maquinarias y/o herramientas para cumplir su labor; pero se evidencian atrasos e incumplimiento de la Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo.

En atención a las relaciones con los empleados y relaciones laborales están dados los espacios y creadas las organizaciones sindicales del personal docente, administrativo y obrero en cada institución universitaria, sin embargo las acciones conducentes a reivindicaciones salariales, discusiones de contratos colectivos, entre otros han estado paralizadas por razones gubernamentales y las actividades se han orientado más al desarrollo de encuentros deportivos y de recreación. Y finalmente la auditoría de recursos humanos como elemento de evaluación y retroalimentación es usada de forma diferenciada en cada institución. Una vez explicitada la gestión de recursos humanos y los modelos de gestión, es oportuno referir seguidamente lo concerniente a la capacitación de los recursos humanos, el proceso de capacitación y la capacitación de los recursos humanos en las universidades, con énfasis en las universidades venezolanas.

1.2 LA CAPACITACION DE LOS RECURSOS HUMANOS.

En cuanto al término capacitación de los recursos humanos tiene diferentes acepciones de acuerdo al autor o contexto en el que se utilice. Unos lo consideran como un medio para desarrollar la fuerza de trabajo, otros como una técnica usada por las organizaciones para favorecer el debido desempeño del puesto de trabajo. Alles (2006:219) considera que capacitar a una persona es:

Darle mayor aptitud para poder desempeñarse con éxito en su puesto.
Es hacer que su perfil se adecue al perfil de conocimientos y competencias requeridos para el puesto, adaptándolo a los permanentes cambios que la tecnología y el mundo globalizado exigen.

Por su parte Chiavenato (2001) establece un área genérica llamada desarrollo, que divide en educación y capacitación. Así, la educación permite preparar a las personas para el ambiente dentro o fuera de su trabajo, mientras que la capacitación significa preparar a la persona para el puesto de trabajo. En este

orden, ambos autores coinciden en que la capacitación debe estar siempre en relación con el puesto, con las políticas y planes de la organización, su misión, visión y valores.

A partir de lo anterior, se deberán definir y establecer objetivos claros, retadores, alcanzables y medibles a corto, mediano y largo plazo de capacitación, desde luego alineados con la estrategia general de la organización, esto es, que la planeación estratégica de la capacitación en todo momento deberá estar alineada y subordinada a la planeación estratégica integral, los objetivos y metas a establecer deberán coincidir y apoyar a los objetivos y metas organizacionales, éstos deberán ser comunicados y compartidos con el resto del personal para establecer el compromiso de logro en todos los niveles de la organización o en quienes recaiga la responsabilidad de que se imparta la capacitación.

Alles (2006) refiere que la capacitación de los recursos humanos es el conjunto de actividades estructuradas, generalmente bajo la forma de un curso, con fechas, horarios conocidos y objetivos predeterminados. Representa la transmisión de conocimientos y habilidades de forma organizada, planificada y evaluable. Como complemento, Chiavenato (2001:386) expone que la capacitación es:

El proceso educativo de corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, por medio del cual las personas adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y competencias en función de objetivos definidos. La capacitación entraña la transmisión de conocimientos específicos relativos al trabajo, actitudes frente a aspectos de la organización, de la tarea y del ambiente, así como desarrollo de habilidades y competencias.

Integrando y adecuando criterios emanados de las definiciones anteriores se obtiene que la capacitación sea la transmisión de conocimientos que se concreta mediante acciones planificadas y necesarias para formar las personas, de manera tal que su desempeño favorezca a los objetivos del puesto de trabajo que ocupa y se integre a la estrategia organizacional. Así, los objetivos de la capacitación radican en: a) Preparar a las personas para ejecutar eficaz y eficientemente las tareas del puesto de trabajo b) Motivar a las personas de manera tal que su actitud

cambie en bien de la organización. c) Brindar oportunidades para el desarrollo personal.

Por lo antes dicho, a través del contenido de la capacitación se pretende alcanzar en las personas cambios de conducta. Chiavenato (2001) señala cuatro formas que se pueden apreciar en el Cuadro 4, donde la capacitación a través de la transmisión de información, el desarrollo de habilidades, aptitudes y conceptos persigue lograr en las personas un aprendizaje que les permita manifestar cambios en la conducta en un sentido positivo y benéfico para ellos y la organización.

Cuadro 4. Contenido de la capacitación.

Contenido de la capacitación	Cambios de conducta
Transmisión de Información	Aumento del conocimiento de las personas: Información sobre la organización, sus clientes, sus productos y servicios, políticas y directrices, reglas y reglamentos.
Desarrollo de Habilidades	Mejora de las habilidades y destrezas: Habilitar a las personas para la realización y operación de las tareas, el manejo de equipo, máquinas y herramientas.
Desarrollo de Aptitudes	Desarrollo o modificación de las conductas: Cambiar actitudes negativas por actitudes favorables, adquirir conciencia de las relaciones y mejorar la sensibilidad hacia las personas sean clientes internos o externos.
Desarrollo de Conceptos	Elevación del nivel de abstracción: Desarrollar ideas y conceptos para ayudar a las personas a pensar en términos globales y estratégicos.

Fuente: Muñoz (2012)

La capacitación además puede entenderse como un sistema o ciclo donde los insumos o entradas lo representan los educandos y recursos de la organización que participan en un proceso visibilizado en el programa de capacitación y los

procesos de aprendizaje individual para lograr como salidas aprendizaje, conocimientos, actitudes y habilidades capaces de modificar la conducta de los trabajadores y lograr la eficacia organizacional. La retroalimentación se da a través de la evaluación de los resultados del proceso de capacitación. Una vez definida la capacitación, los elementos que lo integran además de los resultados o cambios que se pretenden lograr en los capacitados se procederá a precisar en qué consiste el proceso de capacitación.

1.2.1. El proceso de capacitación.

El proceso de capacitación según Chiavenato (2001) debe contar con cuatro etapas que son las siguientes: 1) Diagnóstico o detección de las necesidades de capacitación. 2) Programa de capacitación para atender las necesidades. 3) Implementación y realización del programa de capacitación. 4) Evaluación de los resultados, las cuales se detallan seguidamente.

La **primera etapa del proceso de capacitación** correspondiente al diagnóstico o detección de las necesidades de capacitación (DNC) es quizás la etapa más importante de todas, ya que sirve de basamento para las posteriores, de su precisión dependerán en gran medida los resultados finales. Chiavenato (2001:397) establece que la DNC debe proporcionar la siguiente información para poder trazar el programa de la capacitación: “¿QUÉ se debe enseñar?, ¿QUIÉN debe aprender?, ¿CUÁNDO se debe enseñar? ¿DÓNDE se debe enseñar?, ¿CÓMO se debe enseñar? ¿QUIÉN lo debe enseñar?”. Adicionalmente, sugiere que la DNC se efectúe considerando tres niveles de análisis que son: análisis de toda la organización (objetivos de la organización y filosofía de la capacitación), de los recursos humanos (fuerza de trabajo), de las operaciones y las tareas (análisis de puestos).

El primer nivel de análisis de toda la organización es aquél que se realiza para determinar en qué área, sección o departamento, se debe llevar a cabo la capacitación y establecer su importancia. En este se deben tomar en cuenta las

metas y los planes estratégicos de la organización, así como los resultados de la planeación en recursos humanos. Al respecto Chiavenato (2001:392) establece que este análisis “debe verificar todos los factores (como planes, fuerza de trabajo, eficiencia organizacional, clima organizacional) que pueden evaluar los costos involucrados y los beneficios esperados de la capacitación” lo que permitirá establecer la política global de la capacitación.

El segundo nivel de análisis de los recursos humanos o de la fuerza de trabajo, permite identificar si estos son suficientes en términos cuantitativos y cualitativos (habilidades, conocimientos y actitudes que poseen) para cubrir las actividades presentes y futuras de la organización. Este análisis está dirigido a los empleados de forma individual, cuestionando, ¿a quién se necesita capacitar? y ¿qué clase de capacitación se necesita? comparando el desempeño del empleado contra los estándares establecidos. Y el tercer nivel de análisis de las operaciones y las tareas de los puestos consiste en identificar los requisitos que el puesto exige a su ocupante en términos de habilidades, experiencias, actitudes, conductas y características personales exigidos por los puestos, identificando aquellas que no sean dominadas por el empleado y sobre las cuales deberá basarse la capacitación.

Como toda actividad el DNC, también debe ser planeado, considerado y operado en forma sistémica, es decir, deberá funcionar como un subproceso del proceso de capacitación, con tres fases básicamente: 1) Planeación de las actividades a realizar, 2) Ejecución de las actividades planeadas y 3) Análisis de la información recopilada. En la primera fase de planeación de las actividades a realizar, el responsable del proceso deberá principalmente diseñar formatos, determinar las técnicas a utilizar para la recopilación de la información, concertar citas y entrevistas, convocar reuniones de trabajo, elaborar el programa o cronograma de trabajo y darlo a conocer a sus superiores y a todos los futuros involucrados, para que a su vez ellos también planifiquen sus respectivas sesiones de trabajo.

Los medios o instrumentos frecuentemente usados para detectar las necesidades de capacitación son: Evaluación del desempeño, observación, cuestionarios, solicitud de supervisores y gerentes, entrevistas con supervisores y gerentes, reuniones interdepartamentales, examen de empleados, informes periódicos, entre otros. También existen otras situaciones que proyectan información sobre las necesidades de capacitación; por ejemplo, aquellos eventos denominados indicadores a priori los cuales si ocurrieran proporcionarían necesidades futuras de capacitación fácilmente previsibles (movimientos de personal, expansión de la empresa, cambios de tecnología, maquinarias y/o programas de trabajo). Y los indicadores a posteriori son aquellos problemas provocados por las necesidades de capacitación no atendidas, por lo general relacionados con la producción (problemas relacionados con la calidad, productividad, errores, desperdicios) o con el personal (relaciones inadecuadas, incumplimiento, ausentismo, errores) y que sirven como diagnóstico de capacitación.

La segunda fase de ejecución de las actividades planeadas, consiste en realizar las actividades tal y como fueron planeadas para obtener la información que permitirá determinar la capacitación requerida por la institución, en tiempo y forma, es decir, qué capacitación se requiere, quién la requiere y con qué prioridad se requiere. Y finalmente, una vez hecha la recopilación de la información se deberá proceder a realizar la tercera fase de análisis de la información recopilada, para que a partir de ella se pueda elaborar el programa de capacitación que permita cubrir las necesidades de conocimientos y habilidades por el personal.

La **segunda etapa del proceso de capacitación** consiste en definir el programa de capacitación; una vez hecho el DNC, sigue la elección y prescripción de los medios de capacitación para subsanar las debilidades percibidas desarrollando el programa que según Chiavenato (2001:397) debe sustentarse sobre los siguientes aspectos:

1. ¿Cuál es la necesidad?
2. ¿Dónde fue determinada en primer lugar?
3. ¿Ocurre en otra área o división?

4. ¿Cuál es su causa?
5. ¿Es parte de una necesidad mayor?
6. ¿Cómo resolverla: por separado o en combinación con otras?
7. ¿Es necesario tomar alguna medida inicial antes de resolverla?
8. ¿La necesidad es inmediata? ¿Cuál es su prioridad en relación con las demás?
9. ¿La necesidad es permanente o temporal?
10. ¿Cuántas personas y cuantos servicios serán atendidos?
11. ¿Cuánto tiempo hay disponible para la capacitación?
12. ¿cuál es el costo probable de la capacitación?
13. ¿Quién realizara la capacitación?

La programación de la capacitación exige una planeación que incluya como elementos esenciales los siguientes:

1. Atender una necesidad específica cada vez.
2. Definir claramente el objetivo de la capacitación.
3. Dividir la capacitación en módulos, cursos o programas.
4. Determinar el contenido de la capacitación.
5. Elegir los métodos de capacitación y tecnología disponible.
6. Definir los recursos necesarios para la implementación de la capacitación (instructor, recursos audiovisuales, maquinarias, equipos o herramientas necesarias, materiales, manuales)
7. Definir la población objetiva que será capacitada y características particulares, tales como: Disponibilidad de tiempo, grado de habilidad, conocimientos y tipo de actitudes, características personales de comportamiento.
8. Ambiente donde se efectuara la capacitación, considerando las alternativas en el puesto de trabajo o fuera del mismo, en la organización o fuera de ella.
9. Tiempo, duración o periodicidad de la capacitación, considerando el horario más oportuno o la ocasión más propicia.
10. Calculo de la relación costo-beneficio del programa.
11. Control y evaluación de los resultados, considerando la verificación de puntos críticos que requieran ajustes o modificaciones en el programa para mejorar su eficiencia.

Luego de evaluar estos elementos, el siguiente paso es la elección de las técnicas o métodos que van a utilizarse en el programa de capacitación con el fin de optimizar el aprendizaje, es decir, alcanzar el mayor volumen de aprendizaje con la menor inversión de tiempo, esfuerzo y dinero. Según Chiavenato (2001) las técnicas de entrenamiento pueden clasificarse en cuanto al uso, tiempo y lugar de aplicación y se describen brevemente a continuación.

Las técnicas de capacitación en cuanto al uso se pueden clasificar en:

1. Técnicas de capacitación orientadas al contenido: Diseñadas para la transmisión de conocimientos o de información, tales como la lectura comentada, video discusión o instrucción programada.
2. Técnicas de capacitación orientadas al proceso: Diseñadas para cambiar actitudes, desarrollar conciencia, acerca de sí mismo y de los demás y desarrollar habilidades interpersonales, se desarrollan a través de simulaciones, representación de roles, entrenamiento de sensibilidad.
3. Técnicas mixtas de capacitación: Se emplean para transmitir información y para cambiar actitudes y comportamientos, tales como las conferencias, estudios de casos, simulaciones y juegos.

Las técnicas de capacitación en cuanto al tiempo son:

1. Técnicas aplicadas antes del ingreso al trabajo: programas de inducción o de integración a la empresa. Busca la adaptación y la ambientación inicial del nuevo empleado a la empresa y al ambiente social y físico donde va a trabajar. Normalmente este entrenamiento incluye nociones sobre la empresa, el producto o servicio que produce, el contrato de trabajo, las actividades y los beneficios sociales, normas y reglamentos internos, ejercicios de supervisión, relaciones del cargo con otros y descripción detallada del cargo.
2. Técnicas aplicadas después del ingreso al trabajo: La capacitación podrá llevarse a cabo en el lugar o sitio de trabajo o fuera de él.

Las técnicas de capacitación en cuanto al lugar de aplicación se clasifican en:

1. Capacitación en el lugar de trabajo: Constituye la forma más común de transmitir las enseñanzas a los empleados por los mismos trabajadores, supervisores o especialistas.

2. Capacitación fuera del lugar de trabajo: En general son actividades complementarias, desarrolladas a través de técnicas como aulas de exposición, películas, diapositivas y videos, estudio de casos, discusión en grupos, dramatización, simulación y juegos, instrucción programada.

La **tercera etapa del proceso de capacitación** es la implementación y realización del programa de capacitación, luego del DNC y diseño del programa. La ejecución presupone un binomio: Instructor - aprendiz. Tanto instructor como aprendiz pueden ocupar cualquier nivel jerárquico en la organización, solo que el instructor es especialista o posee experiencia en alguna actividad cuyos conocimientos serán transmitidos a través de una enseñanza organizada al aprendiz, que debe estar dispuesto a recibirlos y convertirlos en aprendizaje. Cabe destacar que no siempre la enseñanza garantiza el aprendizaje, por lo tanto deben darse las condiciones necesarias para que esto ocurra.

Según Chiavenato (2001) la ejecución de la capacitación depende de los siguientes factores:

1. Adecuación del programa de capacitación a las necesidades de la organización.
2. La calidad del material de capacitación presentado.
3. La cooperación de los gerentes y dirigentes de la empresa: La capacitación debe hacerse con todo el personal de la empresa en todos los niveles y funciones.
4. La calidad y preparación de los instructores de manera que la enseñanza garantice altos márgenes de aprendizaje.
5. La calidad de los aprendices.

La **cuarta y última etapa del proceso de capacitación** es la evaluación de los resultados, para la cual se deben considerar los siguientes aspectos:

1. Determinar si la capacitación produjo las modificaciones deseadas en el comportamiento de los empleados.
2. Verificar si la capacitación presenta relación con la consecución de las metas de la organización.
3. Determinar si las técnicas de capacitación empleadas son efectivas para alcanzar los objetivos propuestos.

Así pues, la evaluación de los resultados de la capacitación puede hacerse en tres niveles:

1. En el nivel organizacional: Produciendo resultados tales como mejoramiento de la imagen de la empresa, mejoramiento en las relaciones empresa-empleado, aumento de eficiencia.
2. En el nivel de los recursos humanos: Debe proporcionar resultados tales como reducción de la rotación de personal, disminución del ausentismo, aumento de la eficiencia, cambio de actitudes y de comportamientos.
3. En el nivel de las tareas y de las operaciones: En este nivel puede proporcionar resultados tales como: Aumento de productividad; mejoramiento de la calidad; reducción de accidentes; mejoramiento de la atención al cliente.

Por lo antes indicado, el proceso de capacitación es un conjunto de actividades sistemáticas y organizadas que deben desarrollarse para atender las necesidades de la organización y que además su contenido debe contextualizarse de manera que no esté aislada de la realidad social vigente. Indudablemente debe considerarse una inversión, que puede producir valiosos retornos. En este momento de la investigación es conveniente profundizar en el cómo se da este proceso en las universidades y especialmente en el contexto venezolano.

1.2.2. El proceso de capacitación en las Universidades.

Desde finales del siglo XX se han dado en América Latina reformas educativas con procesos de cambio muy complejos que demandan personal con capacidad para liderar el cambio, identificar problemas, diseñar y ejecutar soluciones a esos

problemas y definir estrategias para alcanzar con éxito las metas previstas. De allí que el papel de los recursos humanos de las instituciones universitarias y su capacitación como agentes de cambio es central para el éxito de los procesos de transformación, pues estos pueden ser un factor acelerador u obstaculizador de las reformas.

En el foro realizado por la UNESCO (1998:20) para debatir sobre las experiencias en la formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina (tomando el caso de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay), se concertó que la misma responde a un modelo predominante, caracterizado por ser:

- Planificado y gestionado en forma centralizada.
- Centrado en el saber técnico y la teoría.
- Diseñado desde la oferta más que en la demanda.
- Pensado desde la enseñanza (antes que de las experiencias de aprendizaje que se requiere generar).
- Con énfasis en el punto de llegada (un perfil ideal de funcionario) sin reconocer el punto de partida (el cuerpo de saberes, creencias y actitudes que portan los sujetos a formar).
- Desgajado de las funciones - roles reales de la gestión.
- Con una concepción reducida de “modernización”, entendida como la Introducción de tecnologías antes que modernizar visiones acerca de lo educativo.
- Desconectado de otras medidas de cambio provenientes de otros ámbitos de la esfera del Estado.
- Modalidad de cursada privilegiada: cursos.
- Con poca atención a estrategias de multiplicación de la propuesta, como la “formación de formadores”.
- Donde el Nivel Central (Ministerio Nacional) no se percibe como “sujeto de formación”.
- Con sujetos de aprendizajes tradicionalmente olvidados: directores y supervisores (aunque actualmente este rasgo se estaría revirtiendo).

De estas experiencias, las reflexiones más relevantes se enmarcan en:

- Dado que las estrategias de formación para la capacitación se han centrado en la modalidad de “cursos” es conveniente diversificar las modalidades de enseñanza y los contenidos de los espacios formativos que se brindan a los funcionarios del área, atendiendo a los problemas reales que los procesos de transformación enfrentan.

- La formación de los RRHH debe contener un fuerte componente referido a las competencias relacionales y compromiso ético-político.
- Las experiencias indican que invertir en procesos de formación de recursos humanos de calidad a todos los niveles supone una gestión ágil de los recursos y metas claras.

Otra experiencia interesante mirada desde Europa, son los resultados del trabajo de Imbernón (2010) quien plantea que en esta época de profundos cambios existe una idea muy extendida de que la universidad no se adecua a las necesidades educativas y sociales del sistema social, específicamente en el proceso de la docencia que se manifiesta cuando los profesores son reproductores de clase más que innovadores, dirigiendo el proceso de enseñanza – aprendizaje en aula cerrada, con escasos elementos personales, críticos y alternativos que promuevan la reflexión. Para solventar lo antes indicado, Imbernón (2010:1) plantea que el profesorado universitario necesita adquirir competencias pedagógicas mediante una formación que contemple la revisión y perfeccionamiento de:

- El desarrollo y la competencia profesional docente del profesorado universitario y su reconocimiento por parte de las universidades.
- La formación de un punto de vista amplio, flexible y bien definido sobre la didáctica de la disciplina en el propio contexto de trabajo.
- El desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas, así como asumir una flexibilidad o heterodoxia metodológica.
- El desarrollo de capacidades para establecer una relación positiva hacia los estudiantes y un ambiente formativo.
- La implicación, individual y colectiva, en procesos de reflexión e investigación sobre los procesos y efectos de la docencia llevada a cabo.

Adicionalmente, contempla que las alternativas a una diferente formación pasarían por:

- Elaborar proyectos de formación-innovación contextualizados.
- Reflexionar sobre la docencia, con el apoyo de teorías pedagógicas, para no caer en prácticas reproductoras.
- Aportar al profesorado elementos para su autoformación (experiencias, publicaciones pedagógicas, etc.).
- Generar procesos institucionales por parte de las universidades para que el profesorado desarrolle, más allá de los cursos estándar, un

conocimiento pedagógico profesional y un pensamiento práctico, es decir, un proceso continuo de formación, un análisis teórico, una adquisición de capacidades, un contraste de ideas, una capacidad creativa de intervención.

- Sensibilizar y corresponsabilizar al profesorado en la importancia de esa formación.

En este sentido se revela que, la capacitación de los RRHH en las Instituciones Universitarias debe ser una política de dichas instituciones a la que se le otorgue gran importancia y que debe complementarse con la participación en redes para el conocimiento e intercambio de innovaciones didácticas y propuestas alternativas, de lo contrario la formación servirá para muy poco o únicamente para la inhibición o para acreditación de algún mérito académico.

La capacitación de los RRHH en las universidades venezolanas está inmersa en la GRH de cada institución de acuerdo a su autonomía y visión de desarrollo del personal, como estrategia de superación del personal, articulado con la planeación estratégica de la organización. En todo caso, los marcos regulatorios en todos sus niveles desde la constitución hasta los reglamentos estimulan la formación, capacitación, actualización permanente así como el sistema de ingreso, promoción y permanencia basado en criterios de evaluación de méritos, con especial énfasis en el personal docente.

Cabe destacar que al indagar sobre la capacitación de los RRHH en las universidades venezolanas el énfasis se centra en el personal docente y esto obedece a que es este quien ejecuta directamente los procesos sustantivos de la universidad: Docencia, investigación y extensión universitaria, sin detrimento de la importancia que reviste el personal administrativo y obrero para dichas instituciones. A propósito, Tristá (2004:1) afirma que la capacitación de los docentes en las instituciones universitarias "... ha sido, en primera instancia, una responsabilidad individual del profesor, y la institución sólo crea las facilidades correspondientes, presuponiendo que él seleccionará lo más conveniente, con vistas al perfeccionamiento de su actividad docente y científica".

Adicionalmente Morleset. al. (2003:47) al analizar el sistema de educación superior venezolano, afirman que:

La formación y mejoramiento docente del profesor universitario han sido considerados como un problema esencial para el funcionamiento del subsistema, dado el explosivo crecimiento de la matrícula estudiantil, iniciado en la década de los años setenta y que trajo como consecuencia la incorporación de un número significativo de docentes sin la requerida capacitación y experiencia. Por lo demás, se entiende como un planteamiento compartido que la calidad de la enseñanza en la educación superior, en gran medida la determina la capacitación pedagógica de los docentes...Si bien la vigente legislación exige la formación pedagógica del docente, se ha reconocido la debilidad y ausencia de sistemas adecuados para proveer esta formación.

Por lo antes referido, es evidente que en la mayoría de los casos se deja a la iniciativa y elección del profesor su capacitación, dándose esta de manera aislada, por cuenta propia, destinada a cubrir méritos personales para los ascensos o promociones, que fortalece más el área de conocimiento que el proceso pedagógico y por ende no está articulada con los planes de la institución y mucho menos con los planes de la nación. Esta realidad evidencia una gran necesidad de acción directiva para la planificación, organización, regulación y control del proceso de capacitación pedagógica del docente universitario.

Adicionalmente, se muestra que el problema de la capacitación pedagógica de los profesores universitarios se ha heredado desde hace más de treinta años y con la transformación universitaria que vive el país se ha acrecentado. Para contrarrestar este problema algunas instituciones universitarias han creado programas especiales, como es el caso de la Universidad Central de Venezuela, donde funciona desde 1974 el Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO). A estas se han sumado otras instituciones como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador que han desarrollado prácticas similares. Sin embargo, es conveniente que todas las instituciones universitarias en Venezuela incorporen a sus planes y políticas estrategias de capacitación para los recursos humanos que la componen y en especial al cuerpo de profesores como actores principales del hecho educativo y fin principal de estas casas de estudio.

1.3 LA CAPACITACIÓN COMO VARIABLE ESTRATÉGICA

Se plantea que la capacitación contribuye a lograr la ventaja competitiva, el conocimiento será la clave del éxito en la nueva universidad, al invertir en el trabajo aumentará la calidad, se optimizará la productividad y existirá la innovación permanente y progresiva (Bayón y García (1992); Lapeña (1995); Chiavenato (1999); Cuesta (1999); Marrero (2000);Alcaide, M. et al. (1996); AFYDE (1993); Bartlett, C.A. y S. Ghoshal (1998); Barahona, R. Y R. Pérez (1999); Bayón, F. y L. García (1992);Besseyre, Ch. (1989); Bueno, E. y P. Morcillo (1997); Calderón, H. (1998); Chiavenato, I. (1990); Cuesta, A. (2001) Diego, P. y F. Marimon (1998); Durán, F. et al. (1994);Garvin, D. et al. (1998);Harper y Lynch (1992);Herranz, A. y R. de la Vega. (1999);Lapeña, A. (1995, Marrero, C. (2000|c|);Senge, P. (1998);Siliceo, A. (1996)) entre otros, enfatizan en la necesidad del carácter estratégico, ya que la misma debe responder a la estrategia de la organización y contraponen algunas de las siguientes directrices: la orientación de competencias, la formación a todos los niveles, incluyendo la organización que aprende o LearningOrganization y la formación permanente, acentuando su necesidad e importancia.

En los enfoques analizados, se observan limitaciones relacionadas a la representación temporal con que abordan la capacitación, al no considerar su carácter estratégico, así como su alcance pues aunque varios enfatizan en que debe abarcar hasta los trabajadores, además del personal directivo y técnico, no abordan el aprendizaje organizacional como un elemento clave. También existen limitaciones en cuanto a la integralidad de la evaluación de la capacitación, así como el carácter general que tienen las etapas de este procesos en la mayoría de estos enfoques, donde no se implanta como proceder, lo que revela la necesidad de una concepción en este sentido, que ofrezca el know-how para cada acción. Se plantea entonces que, coexisten carencias en la gestión estratégica y táctica de la capacitación de los recursos humanos, que afectan la adecuada formación individual y organizacional y por tanto sus resultados, con carácter integrador acorde a las nuevas realidades.

Conclusiones del capítulo

Los clásicos modelos de GRH son una guía para que cada organización desarrolle su propio modelo en atención a las particularidades que la caracterizan y alineada con la estrategia organizacional. En el marco de la GRH, la capacitación constituye una variable importante para el logro de los objetivos de las organizaciones, esto tiene particular énfasis en las universidades; de ahí la necesidad de la capacitación con carácter integral incorporando a su gestión las tendencias asociadas al enfoque de competencias, la formación a todos los niveles incluyendo la organización que aprende, así como la formación permanente y con carácter estratégico.

Adicionalmente, es oportuno referenciar la diferencia entre los términos formación y capacitación, así la formación es concebida como una función amplia de “educar” y que en el entorno organizacional enfrenta grandes desafíos entre los que cabe destacar:

- Promover la generación de conocimiento y ponerlo a disposición de todos los actores de la organización.
- Innovar en materia de formación.
- Desarrollar competencias que faciliten el trabajo así como el aprendizaje en entornos virtuales. (Alles, 2006:221)

Mientras que la capacitación es específica y refiere un conjunto de actividades planificadas, organizadas y evaluables que permiten la transmisión de conocimientos y habilidades requeridos por el puesto de trabajo.

En el caso de las universidades la capacitación de los profesores reviste gran importancia para un adecuado desempeño de las funciones de docencia, investigación y extensión universitaria. Sin embargo, en la experiencia venezolana son pocas las instituciones que poseen planes para gestionar este proceso, por cuanto en la mayoría este se da de manera individual, subestimándose el carácter estratégico que posee la capacitación.

CAPITULO II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO INICIAL DE LA GESTIÓN DE LA CAPACITACIÓN CON ÉNFASIS EN EL ASPECTO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DEL PNFA EN LA UPT ARAGUA, EXTENSIÓN MARACAY DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA.

Objetivo del capítulo: Diagnosticar el estado inicial de la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua extensión Maracay.

2.1. CARACTERIZACION DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA TERRITORIAL DE ARAGUA.

2.1.1. Creación de la UPT Aragua.

En Julio de 2010 a partir de la transformación del Instituto Universitario Experimental de Tecnología La Victoria (IUETLV), con más de treinta años de trayectoria académica en el país, se crea la Universidad Politécnica Territorial del estado Aragua “Federico Brito Figueroa”, en el marco de la Misión Alma Mater, como Universidad Nacional Experimental, con personalidad jurídica y patrimonio propio, la cual tiene su sede principal en la ciudad de La Victoria, municipio Ribas. La universidad también tiene presencia en la ciudad de Maracay con dos plantas físicas en el Municipio Girardot y otra sede en la población de Barbacoas, Municipio Urdaneta del estado Aragua.

La Universidad imparte los PNF en Administración, Contaduría, Informática, Electricidad, Instrumentación y Control, Electrónica y Mecánica, Mantenimiento y Agroalimentaria a nivel de pregrado, las titulaciones tienen salida intermedia para Técnicos Superiores Universitarios y prosecución de estudios para Licenciados e Ingenieros respectivamente. En la actualidad se encuentra desarrollando propuestas de posgrado para la autorización de Programas Nacionales de Formación Avanzada según las necesidades del territorio. Cabe destacar que la universidad desarrollara sedes, proyectos y programas académicos de formación, creación intelectual, desarrollo tecnológico, innovación, asesoría y vinculación

social en todo el estado Aragua, mediante la articulación con la Misión Sucre y a través de alianzas con otras instituciones de educación universitaria. La creación de programas, proyectos y sedes responderá a los requerimientos del desarrollo territorial integral y estará en correspondencia con las necesidades planteadas por el poder popular, previa aprobación del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el cumplimiento de los trámites legales respectivos.

2.1.2. Objetivos Estratégicos de la UPT Aragua.

De acuerdo con la gaceta de creación (No. 5.987, 2010; 6) de la UPT Aragua, los objetivos estratégicos que persigue la institución son:

- Desarrollar una formación integral de alto nivel, en estrecha relación con las comunidades, vinculada a los problemas, retos y proyectos en el contexto territorial, comprometida con el pueblo venezolano, el desarrollo integral del territorio y los valores de igualdad, justicia, libertad solidaridad, cooperación en la lucha por la erradicación de todas las formas de opresión, explotación, dominación y discriminación.
- Garantizar la universalización del derecho a una educación universitaria de calidad en todo el territorio, mediante la articulación con la Misión Sucre y otras instituciones universitarias, bajo los principios de cooperación, solidaridad y complementariedad.
- Dinamizar el desarrollo endógeno integral y sustentable en su área de influencia territorial, como eje puntual para la transformación social y productiva del territorio, mediante la formación integral, la interacción, el intercambio y el aprendizaje en un proceso enriquecedor permanente con los saberes del pueblo, ayudando a la conformación de la nueva geopolítica nacional, el fortalecimiento de la conciencia colectiva y el poder popular.
- Contribuir activamente a la soberanía tecnológica de la nación, a través del estudio, la investigación y el trabajo creador en múltiples campos de estudios, enfocados en el abordaje de los problemas en su contexto territorial, de acuerdo a las necesidades del pueblo.
- Fortalecer la participación popular en la vida social, las capacidades productivas en manos del pueblo y la gestión directa de la producción y distribución de bienes y servicios por parte de las y los trabajadores, bajo criterios de sustentabilidad social y ambiental.
- Abordar los problemas éticos, culturales, sociales, políticos, socio-productivos y ambientales en su territorio, con perspectiva nacional y de integración latinoamericana y caribeña.
- Desarrollar una gestión institucional participativa y transparente al servicio del pueblo venezolano, promoviendo el protagonismo popular

en la vida universitaria y la presencia activa de la universidad en las comunidades.

- Contribuir activamente a la conformación de un subsistema nacional de educación universitaria y al trabajo integrado y solidario con instituciones universitarias de América Latina, el Caribe y demás pueblos del Sur.

2.1.3. Caracterización de la UPT Aragua extensión Maracay.

La UPT Aragua extensión Maracay inicia sus operaciones en esta ciudad el 30 de Julio de 2001, con cuatro (4) programas de formación aperturados, los cuales se han ido incrementando progresivamente en función a la demanda social, de manera tal que en esta sede, en la actualidad, se dictan todos los PNF que imparte la universidad en los turnos diurno y nocturno. Para el momento de esta investigación, es decir el segundo trimestre de 2012 contaba con una comunidad universitaria de 112 profesores distribuidos en los diferentes PNF, de los cuales 19 están adscritos al PNFA, 13 administrativos, 12 obreros y una matrícula aproximada de 4000 estudiantes. Se destaca que el 82% de esta estructura física se centra en la categoría profesor, tal como se puede apreciar en la figura 1.

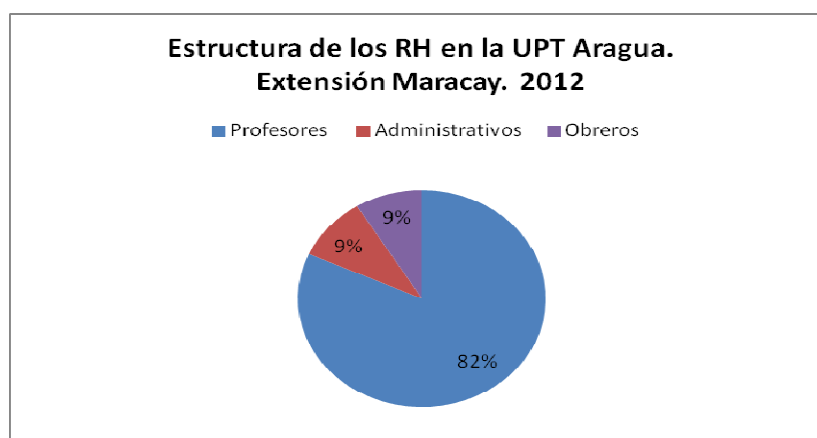


Figura 1. Estructura de los RH de la UPT Aragua, extensión Maracay, año 2012.

Fuente: Muñoz (2012)

La extensión Maracay de la UPT Aragua posee una estructura académica organizativa dirigida por un coordinador general de sede, al cual están subordinados:

- a) Un coordinador académico que a su vez supervisa siete (7) jefes de departamento (administración, mecánica, informática, electricidad, ciencias básicas, estudios generales y trayecto inicial).
- b) Cuatro (4) coordinadores de departamento (investigación, extensión universitaria, bienestar estudiantil y entrenamiento industrial).
- c) Un jefe del departamento de control de estudios.

2.2. PROCEDIMIENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO.

Seguidamente se presentan los procedimientos utilizados para diagnosticar el estado inicial de la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.

2.2.1. Operacionalización de la variable dependiente.

Se procede a operacionalizar la variable gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay en dimensiones e indicadores. La variable ha sido definida por la autora como: Las acciones que se planifican, organizan, ejecutan y controlan desde la UPT Aragua extensión Maracay, encaminadas a dotar a los profesores del PNFA de las herramientas didácticas imprescindibles para que su labor docente en la universidad garantice la formación de los profesionales de Administración que demanda la sociedad venezolana.

De la definición operativa dada se desprenden cuatro dimensiones que son: Planificación, organización, dirección y control de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay. Seguidamente se procede a conceptualizar cada una de las dimensiones, para desde ahí, determinar los respectivos indicadores a medir con las técnicas e instrumentos aplicados por la investigadora para la recolección de los datos.

Así, la dimensión planificación ha sido definida como las acciones encaminadas a establecer los objetivos y políticas de capacitación pedagógica de los profesores

del PNFA, identificando los recursos y definiendo los cursos de acción para alcanzarlos. La dimensión organización consiste en definir la estructura organizativa académico - administrativa (asignación de tareas, funciones, autoridad y responsabilidad) para desarrollar el proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA. Al respecto de la dimensión dirección, consiste en conducir mediante el liderazgo, motivación y comunicaciones los esfuerzos humanos para lograr la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPTA. Y por último, la dimensión control se refiere a evaluar el cumplimiento de los objetivos establecidos en la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPTA. La operacionalización de la variable dependiente, dimensiones e indicadores se pueden apreciar en el cuadro 5.

2.2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.

La selección de las técnicas e instrumentos responde a la naturaleza de la variable a medir, a sus dimensiones e indicadores, razón por la cual la investigadora consideró utilizar las siguientes:

- La encuesta a profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay, cuya información permitió valorar el estado de la gestión de la capacitación pedagógica de estos profesores. La encuesta se instrumentó a partir de un cuestionario contentivo de once (11) preguntas con tres opciones de respuesta y que se puede apreciar en el anexo 1.
- La entrevista a directivos de la UPT Aragua, extensión Maracay, que caracterizó la información sobre el estado de la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la institución. Esta se instrumentó a partir de una guía de entrevista contentiva de cinco (5) preguntas abiertas y que se puede observar en el anexo 2.
- La entrevista grupal a profesores del PNFA, que significó un aporte importante, pues a partir de la misma se precisó el análisis interno (fortalezas y debilidades) de estos profesores para ejercer la función docente en la institución

Cuadro 5.Operacionalización de la variable gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA.

Dimensiones	Indicadores	Instrumentos	Ítems (1)	Ítems (2)
Planificación Son las acciones encaminadas a establecer los objetivos y políticas de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, identificando los recursos y definiendo los cursos de acción para alcanzarlos.	1. Políticas de capacitación pedagógica. 2. Objetivos de capacitación pedagógica. 3. Programas de capacitación pedagógica. 4. Recursos: Humanos, materiales, financieros y tecnológicos.	(1) Encuesta a profesores (2) Entrevista a directivos	1 2 3 4	2 4
Organización Consiste en definir la estructura organizativa académico - administrativa (asignación de tareas, funciones, autoridad y responsabilidad) para desarrollar el proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA.	5. Unidades organizativas encargadas de gestionar el proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA. 6. Atribuciones y responsabilidades para la gestión del proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA.	(1) Encuesta a profesores (2) Entrevista a directivos	5 6	3
Dirección Consiste en conducir mediante el liderazgo, motivación y comunicaciones los esfuerzos humanos para lograr la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPTA.	7. Ejecución de programas de capacitación pedagógica 8. Motivación 9. Comunicación	(1) Encuesta a profesores (2) Entrevista a directivos	7,8 9 10	1
Control Consiste en evaluar el cumplimiento de los objetivos establecidos en la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPTA.	9. Evaluación de programas de capacitación pedagógica	(1) Encuesta a profesores (2) Entrevista a directivos	11	

Fuente: Muñoz (2012)

así como alternativas de solución para enfrentar las dificultades y debilidades identificadas. Esta técnica se instrumentó a partir de una guía de entrevista contentiva de tres (3) preguntas abiertas, que se puede observar en el anexo 3.

- La observación participante durante todo el proceso investigativo ya que la autora es profesora del PNFA con siete (7) años laborando en la institución.

2.2.3. Población y Muestra.

La población y la muestra seleccionada por tipo de instrumento para el estudio diagnóstico se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Selección de la población y la muestra por tipo de instrumento.

Estrato	Población	Muestra segun tipo de Instrumento					
		Entrevista Grupal	%	Cuestionario	%	Entrevista	%
Directivos de la UPT Aragua extensión Maracay	3					3	100%
Profesores del PNFA	19	12	63%	19	100%		

Fuente: Muñoz (2012)

Como se puede apreciar, el cuestionario a profesores del PNFA y la entrevista a directivos de la UPT Aragua, les fueron aplicados a la totalidad de la población, es decir al 100%. Mientras que en la entrevista grupal a profesores del PNFA participaron doce (12) profesores que equivalen al 63% de la población. Para la selección de esta muestra de profesores se hizo un muestreo aleatorio simple donde se le otorga la misma probabilidad de ser elegidos a todos los elementos de la población.

2.3. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO POR INSTRUMENTOS.

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados para el diagnóstico.

2.3.1. Resultados dela encuesta a profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay.

La encuesta a profesores del PNFA se aplicó mediante un cuestionario auto - administrado que la investigadora proporciono directamente y sin intermediarios a los respondientes, quienes lo contestaron. Luego de procesar los datos se obtuvieron los resultados que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Sistematización de los resultados de encuesta a profesores del PNFA.

Dimensión	Ítems	Indicador	Si	%	No	%	No sabe	%	Total	%
Planificación	1	Políticas de capacitación pedagógica	0	0%	15	79%	4	21%	19	100%
	2	Objetivos de capacitación pedagógica	0	0%	16	84%	3	16%	19	100%
	3	Detección de Necesidades de Capacit.	0	0%	16	84%	3	16%	19	100%
	4	Programas de capacitación pedagógica	3	16%	16	84%	0	0%	19	100%
	5	Recursos Humanos, materiales,etc	17	89%	1	5%	1	5%	19	100%
Organización	6	Unidades Organizativas	5	26%	12	63%	2	11%	19	100%
	7	Atribuciones y responsabilidades	1	5%	13	68%	5	26%	19	100%
Dirección	8	Ejecución de Prog. de Capacit. Pedag.	7	37%	12	63%	0	0%	19	100%
	9	Ejecución de Prog. de Capacit. Pedag.	2	11%	17	89%	0	0%	19	100%
	10	Motivación	19	100%	0	0%	0	0%	19	100%
	11	Comunicación	14	74%	5	26%	0	0%	19	100%
Control	12	Evaluación de Prog. de Capacit. Pedag.	2	11%	17	89%	0	0%	19	100%

Fuente: Muñoz (2012)

En cuanto a la dimensión planificación de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, más del 75% de los encuestados expreso que no existen políticas y objetivos en la institución para esta capacitación, mientras que el resto manifestó no saber de su existencia.De igual manera el 84% de los respondientes coincidió en que la universidad no ha realizado actividades para diagnosticar las necesidades de capacitación pedagógica de los profesores. Mientras que solo un 3% declaró conocer los programas de capacitación pedagógica que se realizan en o

por cuenta de la universidad para los profesores del PNFA y el resto negó saber de su existencia.

Un aspecto interesante de estos resultados es que la gran mayoría de los encuestados, es decir el 84% coincidió en que la institución posee los recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos para llevar a cabo un proceso de capacitación pedagógica para estos profesores, lo que representa una fortaleza aprovechable y reconocida por los miembros de la universidad.

Ahora bien, considerando que durante la planificación de la capacitación se debe contemplar la detección de necesidades de capacitación, identificación de los recursos, así como el establecimiento de objetivos, lapsos de tiempo, responsables, cursos de acción para lograr dicha capacitación; y que todo esto puede formar parte de una política institucional claramente definida y conocida por sus miembros; los resultados antes revelados arrojan que en la UPT Aragua no existe planificación de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA .

Al respecto de la dimensión organización de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, los resultados revelan lo siguiente: Sobre la existencia en la institución de una unidad, comisión o departamento encargado de gestionar el proceso de capacitación pedagógica de los profesores, el 26% manifestó que si existe, el 63% que no y el 11% restante no lo sabe. Aunque la mayoría desconoce de la existencia de una instancia de organización de la capacitación pedagógica, no hay claridad ni uniformidad en las respuestas dadas. Lo mismo ocurre en cuanto a si están o no definidas atribuciones y responsabilidades para la gestión del proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, donde el 68% respondió que no, el 26% no lo sabe y solo un 5% consideró que sí.

Así pues, considerando que la organización consiste en establecer la estructura organizativa responsable de gestionar algún proceso en la institución, en este caso la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, y que esto involucra la

división del trabajo, asignación de tareas, autoridad y responsabilidad de las personas asignadas; los resultados obtenidos proyectan que no existe en la UPT Aragua, extensión Maracay una unidad, coordinación, departamento o dependencia encargada de gestionar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA y las diferencias en las contestaciones podrían obedecer a la opinión subjetiva de los respondientes a que estas labores deberían estar encomendadas a alguna de las dependencias ya existentes como por ejemplo el departamento de administración, investigación o posgrado.

En cuanto a la dimensión dirección de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, los resultados dan cuenta de lo siguiente: Un 37% de los respondientes manifestó haber recibido alguna capacitación pedagógica y solo un 11% expreso haberla recibido por postulación u organización de la universidad. El resto de los encuestados manifestó no haber recibido capacitación pedagógica. Estos resultados muestran que la participación de los profesores en actividades de capacitación pedagógica se ha dado mayormente por iniciativa propia. De igual manera se pone de manifiesto que la universidad no promueve la participación permanente de los profesores del PNFA en este tipo de actividades, pues solo pocas personas han sido capacitadas alguna vez en esta área.

Al indagar sobre la motivación de los profesores para participar en actividades de capacitación pedagógica en la institución, el 100% de los encuestados manifestó estar motivados, lo que representa una fortaleza para la universidad. Asimismo, la gran mayoría coincide en que la institución cuenta con canales de comunicación adecuados para la ejecución de programas de capacitación pedagógica.

Considerando que la dirección se corresponde con la implementación y realización del programa de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, luego de la DNC y diseño del programa, los resultados confirman que desde la universidad no se planifican, organizan ni ejecutan este tipo de actividades. Existen algunas experiencias que se han materializado, pero que no están dirigidas a todos los

profesores ni responden a las exigencias actuales. Adicionalmente se prospecta de manera positiva la disposición de los docentes a participar en estos programas de capacitación pedagógica de ser fomentados por la universidad.

Al respecto de la dimensión control de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, el 89% de los respondientes manifestó que no se evalúan los programas de capacitación pedagógica organizados por la institución. Todo esto ratifica que no puede controlarse lo que no se planifica. Para que se den actividades de control debe existir una planificación claramente definida, eso contempla el establecimiento de objetivos y políticas de capacitación pedagógica para los profesores, así como indicadores de medición que permitan evaluar el cumplimiento o no de dichos objetivos.

2.3.2. Resultados de la entrevista a directivos de la UPT Aragua, extensión Maracay.

La entrevista a directivos permitió valorar el estado en que se encuentra la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay; y diseñar acciones para su perfeccionamiento. Los resultados dan cuenta de lo siguiente:

El 100% de los directivos coincidió en que no se aplican en la UPT Aragua, extensión Maracay programas de capacitación pedagógica para los profesores del PNFA. Y que esta capacitación, por lo general es un proceso de auto preparación, basado fundamentalmente en la experiencia, resaltando que en gran medida los profesores realizan, por iniciativa propia o de la institución, cursos de capacitación pedagógica, pero que estos no responden a un diagnóstico previo de las necesidades individuales ni grupales, sino que han surgido por oportunidades externas. Así explican que a través de los convenios internacionales se ha logrado capacitar un número considerable de profesores en estudios de posgrado en su área de conocimiento.

Todos los directivos coinciden en que no se cuenta con una política institucional de capacitación pedagógica para los profesores del PNFA que oriente este proceso de forma continua, aunque en algunos momentos la universidad fomente o haya fomentado procesos de capacitación pedagógica, dando como ejemplo el desarrollo de un Plan de Formación Docente impulsado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, en el marco de los concursos de ingreso docente, que tuvo corta duración y en una de las temáticas abordó la didáctica. Además agregan que no existe una cultura organizacional que promueva de manera permanente este tipo de actividades.

Adicionalmente, los directivos niegan la existencia de una estructura académico-administrativa que tenga como función gestionar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA. En este particular, uno de ellos considera que esta función debería ser tratada desde la Vicerrectoría académica y/o la División de investigación y posgrado de la universidad, ya que en la actualidad no existe un departamento o unidad encargada directamente de la capacitación docente. De igual manera, manifestaron que la UPT Aragua, extensión Maracay posee todos los recursos humanos, materiales, financieros y técnicos para abordar esta tarea, puntualizando que en el claustro de profesores esta sede cuenta con seis Doctores en Ciencias Pedagógicas, dos Doctores en Ciencias de la Educación y una cantidad importante de magister en diversas áreas incluyendo educación que podrían asumir tanto la dirección de esta unidad como el desarrollo de las actividades de capacitación pedagógica.

Al preguntar sobre la necesidad de que en la UPT Aragua, extensión Maracay se desarrolle un sistema de acciones para planificar, organizar, dirigir y controlar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, los directivos concuerdan en que es imprescindible que la universidad establezca una política dirigida a la capacitación pedagógica de los profesionales de las diferentes ramas del saber que ingresan a esta casa de estudios a trabajar como docentes, y que en general tienen un gran dominio de su profesión pero que carecen de la formación más elemental

en las ciencias pedagógicas. Destacando la importancia al argumentar que esto garantizara un proceso enseñanza - aprendizaje más efectivo, contribuyendo a lograr el tránsito exitoso de los estudiantes; y mayor calidad de los egresados.

Entre las acciones que los directivos proponen para la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay, están:

- Concientizar a las autoridades de la universidad sobre la necesidad de establecer una política dirigida a lograr la capacitación pedagógica de los docentes, cumpliendo con lo que está contemplado en los reglamentos que exigen que para ascender hay que cumplir con este requisito.
- Crear un departamento que dirija este proceso y garantice el cumplimiento de la política aprobada por la universidad.
- Establecer un procedimiento que permita satisfacer las necesidades de la institución y ofrecer a los docentes los cursos, planes y programas necesarios a este fin.

2.3.3. Resultados de la entrevista grupal a profesores del PNFA.

La entrevista grupal a profesores se desarrolló como punto de agenda de una reunión del departamento de administración celebrada en la institución, fue una actividad dinámica de la que se obtuvo información valiosa que además de constatar la situación problemática permitió obtener un análisis interno (fortalezas y debilidades) de los profesores del PNFA al respecto de su actividad docente, precisar algunas dificultades que presentan los profesores del PNFA para el ejercicio de las funciones docentes e identificar algunas alternativas de solución para las situaciones encontradas. Los resultados se presentan seguidamente:

1. Principales fortalezas y debilidades que poseen los profesores para el ejercicio de la docencia en el contexto de la transformación universitaria y del PNFA

Se logró construir en colectivo, un análisis interno de las fortalezas y debilidades que poseen los profesores del PNFA para dirigir dicho proceso, que se puede visualizar en el cuadro 6.

Cuadro 6. Análisis Interno de los profesores del PNFA

No.	Fortalezas	Debilidades
1	Están identificados con la revolución bolivariana, aprueban la transformación universitaria y el nuevo modelo educativo.	Son profesionales no docentes por cuanto tienen poca o ninguna formación pedagógica y didáctica.
2	Están comprometidos con la Universidad.	Poseen poco manejo de las categorías y estrategias que posee la didáctica.
3	Poseen dominio teórico de la disciplina científica en la que se han titulado así como experiencia laboral en el área.	Reproducen las estrategias metodológicas tradicionales en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.
4	En su mayoría poseen estudios de posgrado en su área de conocimiento o disciplina científica.	Poseen pocos conocimientos del nuevo modelo educativo, del PNFA y del perfil del profesor universitario.
5	Tienen la disposición a ser orientados para mejorar su práctica docente y a aprender a enseñar.	Participan escasamente en actividades de capacitación posgraduada, que respondan a las necesidades del PNFA.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo realizado en el colectivo de profesores durante el año 2012.

2. Dificultades que en la actualidad presentan los profesores del PNFA para ejercicio de las funciones docentes en la institución.

Luego de analizar las contestaciones e identificar la coincidencia de las respuestas dadas por los entrevistados, se identificaron las siguientes:

- Falta de formación pedagógica de los profesores.
- Poca variedad en el uso de herramientas didácticas.
- Deficiencia en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS).

3. Alternativas de solución

Por último, de esta actividad surgieron algunas propuestas para solventar las deficiencias antes identificadas y que se detallan seguidamente:

- Realizar conversatorios o talleres donde los profesores con mayor experiencia o formación didáctica compartan sus prácticas con los menos experimentados.
- Que la institución promueva actividades de capacitación dirigida a elevar la preparación pedagógica de los profesores del PNFA.

A partir de los resultados obtenidos y de la observación participante realizada por la investigadora en su experiencia docente, se logró caracterizar el estado inicial de la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA y que se presenta seguidamente.

2.4. CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO INICIAL DE LA GESTION DE LA CAPACITACIÓN PEDAGOGICA DE LOS PROFESORES DEL PNFA.

La triangulación de los resultados de los instrumentos aplicados muestra coincidencias en cuanto a:

- Las debilidades pedagógicas que poseen los profesores del PNFA para dirigir con éxito el proceso de enseñanza – aprendizaje en el marco del nuevo modelo educativo.
- La ausencia en la UPT Aragua, extensión Maracay de planificación, organización, dirección y control de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, notable en virtud de que no existen políticas ni objetivos institucionales claros para esta capacitación.
- Los programas de capacitación pedagógica que han recibido los profesores del PNFA se han concretado por iniciativa propia o por oportunidades externas y no responden a un diagnóstico previo ni a un plan institucional.
- Inexistencia en la UPT Aragua, extensión Maracay de una estructura organizativa, unidad o dependencia encargada de gestionar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA.

- Necesidad de establecer un sistema de acciones para la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay

- La UPT Aragua, extensión Maracay cuenta con fortalezas importantes para subsanar las debilidades identificadas, tales como:

- a) El colectivo de profesores del PNFA está comprometido con las funciones docentes que realizan y se sienten motivados por recibir capacitación pedagógica.

- b) La universidad en esta sede cuenta con personal altamente calificado en pedagogía y didáctica para asumir responsabilidades de dirección y gestión de las actividades de capacitación a las que hubiera lugar, luego de un diagnóstico previo.

Conclusiones del capítulo

- En este capítulo, a través de la triangulación de los resultados de los instrumentos aplicados se pudo constatar que la UPT Aragua extensión Maracay no escapa a la realidad que las instituciones de educación universitaria vienen arrastrando desde la década de los 70, de contar con un claustro de profesores altamente formados y experimentados en su área de conocimiento o disciplina científica pero con poca o ninguna capacitación pedagógica para ejercer su función como docente.

- De igual manera quedo demostrada la ausencia de la gestión de los procesos de planificación, organización, dirección y control, en aras de poder orientar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, en el nuevo contexto de la transformación universitaria venezolana.

CAPITULO III. PROPUESTA DE UN SISTEMA DE ACCIONES PARA GESTIONAR LA CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DEL PNFA EN LA UPT DE ARAGUA, EXTENSIÓN MARACAY.

Objetivo del capítulo: Proponer un sistema de acciones para la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.

3.1. DISEÑO DE UN SISTEMA DE ACCIONES PARA LA GESTIÓN DE LA CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DEL PNFA EN LA UPT ARAGUA, EXTENSIÓN MARACAY.

Las bases que fundamentan el sistema de acciones propuesto son las siguientes:

- El análisis de los procesos de interrelación teórica que se establecen entre la capacitación y la GRH, en el contexto de la nueva universidad venezolana, los cuales han sido expuestos en el desarrollo del capítulo I.
- Los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de diagnóstico, los cuales argumentan la necesidad de concebir un sistema de acciones para la gestión de la capacitación pedagógica que tribute al logro de un desempeño integral del profesor universitario en el nuevo escenario, socio, político del país.
- El análisis comparativo de diferentes modelos de gestión de la capacitación/formación, al exponer sus principales limitaciones.
- La discusión y debate con diferentes grupos de especialistas y directivos vinculados a la actividad universitaria.

3.2. PROCEDIMIENTO GENERAL Y PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS, PARA GESTIONAR LA CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DEL PNFA EN LA UPT ARAGUA, EXTENSIÓN MARACAY.

El sistema de acciones se implementará a través de un procedimiento general para gestionar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, facilitando las herramientas técnicamente fundamentadas en las etapas correspondientes, de ahí que incluye varios procedimientos específicos, con una concepción integral.

El procedimiento general, abarca las siguientes etapas:

- 1- Análisis del cumplimiento de las premisas del sistema.
- 2- Diagnóstico de la situación de partida del proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.
- 3- Planificación de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.
- 4- Organización y ejecución de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.
- 5- Monitoreo y control de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.

A continuación se pasa a describir cada una de las etapas del procedimiento general de aplicación del sistema de acciones, considerándose los procedimientos específicos correspondientes.

ETAPA I: Análisis del cumplimiento de las premisas del sistema.

Objetivo: Contrastar el cumplimiento de las premisas necesarias que favorezcan la aplicación del sistema de acciones para gestionar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.

Como premisas para la aplicación del sistema y procedimientos respectivos se consideraron las siguientes:

- Disposición de los profesores del PNFA para concebir la capacitación pedagógica como una variable estratégica esencial para el logro de resultados superiores en su desempeño docente.
- Creación de un equipo de trabajo para la gestión de la capacitación pedagógica, ya que este proceso no compete solo al profesor, también tienen una participación activa los directivos a todos los niveles y el personal de apoyo (administrativos y obreros).
- Redefinición de la estrategia y objetivos de la UPT Aragua, extensión Maracay así como su derivación a cada una de las áreas, hasta llegar a los planes de resultados individuales de cada persona.

El incumplimiento de estas premisas implica la aceptación de las medidas correspondientes para lograr que sean cumplidas y pasar a la siguiente etapa.

ETAPA II: Diagnóstico de la situación de partida del proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.

Objetivo: Revelar los problemas actuales del proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay y la previsión de los mismos en el plazo a que se refiere lo planificado.

La capacitación debe encaminarse a la solución de problemas concretos, actuales y futuros, lo que exige del conocimiento y la previsión de elementos internos y externos de la organización, en el plazo previsto. A los fines de conocer los problemas actuales del proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay se propone en esta etapa realizar por el equipo de trabajo, dos actividades que son: a) La caracterización de los recursos humanos, es decir los profesores del PNFA y b) El diagnóstico del proceso de capacitación pedagógica de estos profesores.

II.1- Caracterización de los Recursos Humanos.

Diversos autores coinciden en que es muy útil partir de esta caracterización para conocer las peculiaridades y potencialidades del personal (Beer, et al., 1989; Gómez, 1990). Por tanto, es importante que el equipo de trabajo con el apoyo del jefe de departamento de administración analice la composición de la plantilla de profesores del PNFA por categorías ocupacionales, nivel de escolaridad, edades y otras variables incidentes, a los fines de caracterizarlos socio laboralmente.

II.2- Diagnóstico del proceso de capacitación pedagógica.

Para obtener el diagnóstico del proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, el equipo de trabajo realizará las siguientes acciones:

- Estimación de la planificación de capacitación: Determinando la efectividad del plan, horizonte temporal (largo, mediano y corto plazo), a quiénes va dirigido, cómo se determinan las necesidades de capacitación, si se integran las necesidades organizacionales, funcionales e individuales; si se toman como base el perfil del puesto de trabajo.

- Valoración de la ejecución de la capacitación: Se analiza cómo se va ejecutando el plan coherente a lo previsto, así como las singularidades organizativas.
- Apreciación de la evaluación de la capacitación: Cómo se hace esta evaluación, con qué grado de profundidad, qué niveles abarca.

ETAPA III: Planificación de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.

Objetivo: Diseñar el plan de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay acorde a la estrategia de la organización, sobre la base de las necesidades reveladas y de las características socio laborales de los profesores.

Para el desarrollo de esta etapa se propone un procedimiento específico de cinco pasos, que se explica seguidamente y que se puede apreciar en la figura 2.

III.1- Proyección estratégica de la capacitación.

Se debe partir de la estrategia de GRH encuadrada en la estrategia general de la UPT Aragua, extensión Maracay. Este análisis permite detectar necesidades de capacitación de la organización. Sobre esta base y los problemas detectados en el diagnóstico, se realiza la proyección estratégica de la capacitación, para un plazo de cuatro años a cinco años. Luego se deriva la proyección táctica, seleccionándose la(s) estrategia(s) a lograr, lo que se materializa con la proyección de los planes anuales de capacitación.

III.2- Detección de las necesidades de capacitación.

Para la detección de las necesidades de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, es necesario que el equipo de trabajo analice y contraste el perfil de competencias real contra el perfil de competencias ideal o deseado de estos profesores, considerando además las necesidades de capacitación organizacionales, funcionales e individuales.

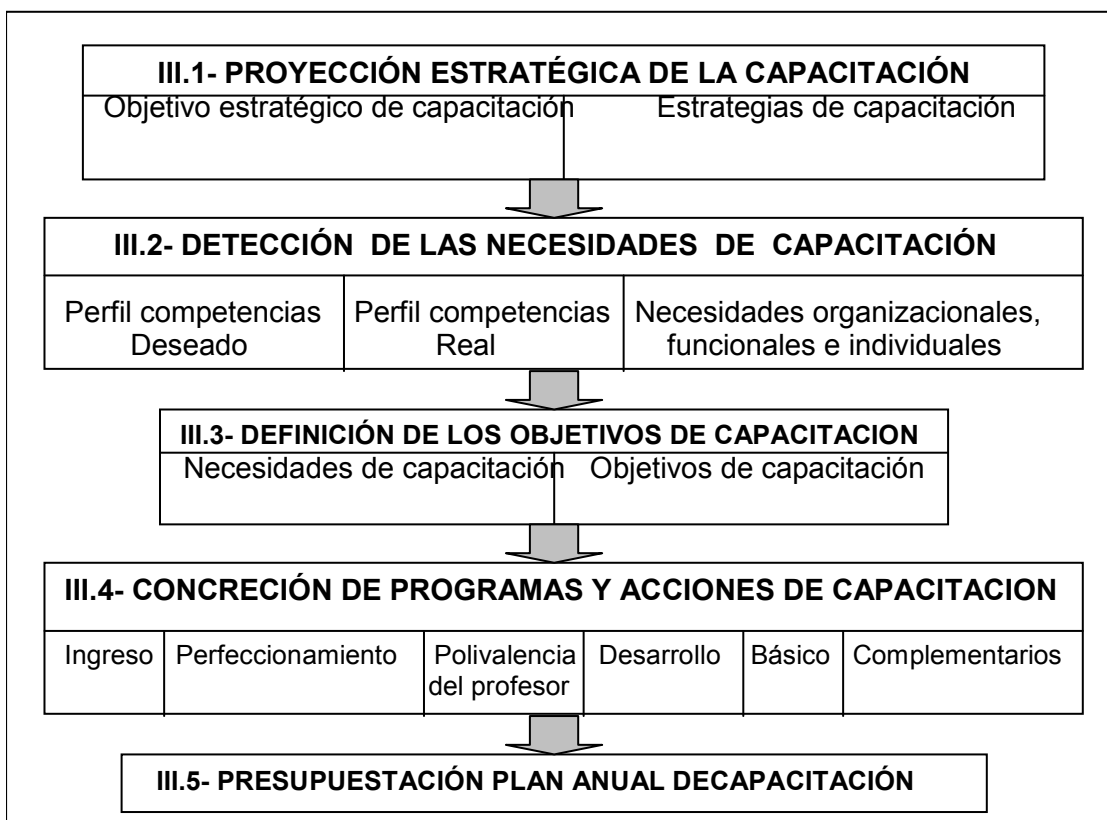


Figura 2. Procedimiento específico para la planificación de la capacitación.

Fuente: Muñoz(2012)

Es oportuno señalar que el perfil de competencias deseado se obtiene a partir del análisis ocupacional luego de determinar las necesidades funcionales. Así pues, el análisis del puesto de trabajo permite especificar la capacitación necesaria basándose en las competencias requeridas; si en el diagnóstico se detectaron deficiencias en este aspecto, entonces se analizarán las exigencias actuales y futuras en cuanto a habilidades, conocimientos y actitudes de los profesores del PNFA, con vistas a plantear o corregir los perfiles de competencias, por lo que aquí se sugieren los siguientes pasos:

1. Relación de puestos. Propuesta de los puestos a analizar.

Se seleccionarán aquellos puestos de trabajo por los que se iniciará el estudio de acuerdo a su importancia por la incidencia en los resultados de la organización.

2. Estipular los métodos a utilizar.

Para la determinación de las competencias, por su utilidad práctica se recomienda el método de expertos o Delphi por rondas (Cuesta, 2001), que puede complementarse con la entrevista y el cuestionario para los puestos directivos, así como la entrevista y la observación directa para puestos donde el trabajo sea repetitivo.

3. Notificar a todo el personal el estudio a realizar para que estén informados e identificados con éste y obtener la máxima colaboración.

4. Montar y aplicar los métodos a utilizar, con sus técnicas correspondientes.

El examen por área y por persona de las funciones que no tienen un cumplimiento exitoso constituye un punto de partida para la detección de necesidades funcionales, constituyendo el perfil de competencias del puesto de trabajo la plataforma a tomar como referencia en este análisis. El análisis de pruebas que reflejan deficiencias en el desempeño, así como la evaluación del potencial, entre otros, constituyen referencias para la localización de necesidades de capacitación de manera individual.

- Priorización de las necesidades de capacitación.

Las necesidades de capacitación de los profesores del PNFA se deben integrar a partir de los tres niveles analizados: necesidades organizacionales, funcionales e individuales y la jerarquización para cada área, acorde a los criterios de precedencia establecidos por la organización.

III.3- Definición de los objetivos de capacitación.

Aquí se precisan los objetivos específicos de capacitación para los profesores del PNFA que respondan a las necesidades detectadas en los niveles organizacionales, funcionales e individuales.

III.4- Concreción de programas y acciones de capacitación.

A partir de los objetivos de capacitación, la UPT Aragua, extensión Maracay diseñará los programas de capacitación integrado a un ordenamiento afín a las

especificidades de los requerimientos y a los sistemas de trabajo, en tal sentido se propone agruparlos considerando los:

- Procesos de formación: Se ofrece a los profesores capacitación referente al proceso formativo de pre y postgrado en las universidades. Es importante destacar que se debe potenciar la capacitación pedagógica de los profesores de manera que se refleje en su desempeño docente.
- Procesos de investigación innovación: Se refiere a la capacitación relacionada con la investigación acción y la innovación en lo curricular y extracurricular de las universidades, y su estrecha relación con los planes y programas de estudios, según el caso, derivados de las necesidades detectadas en el diagnóstico de necesidades de capacitación.
- Proceso de extensión universitaria. Se refiere a las acciones de capacitación emanadas del vínculo interdisciplinario y el carácter transversal de los procesos extensionistas, que de manera obligada emanan de las aulas universitarias. La universidad al servicio de la sociedad.
- Estudio de los conocimientos propios del puesto de trabajo. Adaptación a cambios tecnológicos, técnicos y organizacionales, que incluyen: Actualización, readaptación de contenido y (o) técnicas (por evolución o cambio del puesto).
- Programa de polivalencia: Proceso horizontal mediante la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el puesto aún sin ser propias de él, así como desarrollo generalista que se concreta en líneas de capacitación dentro de una misma labor.
- Programa de desarrollo de directivo: Capacitación para asumir funciones de dirección de grupos de personas y gestión de objetivos.

Cada proceso o programa anterior se concreta en acciones de capacitación que la universidad debe definir partiendo de las necesidades priorizadas, las posibilidades reales, el profesorado, entre otros. Estas acciones representan el máximo grado de especificidad. Al concluir esta fase quedará elaborado el plan anual de capacitación. En el anexo 4 se propone el formato modelo para el desarrollo del plan anual de capacitación, donde se incorporan los siguientes datos: El tipo de programa a

ejecutarse (por ejemplo si es de perfeccionamiento, idioma, dirección, etc), la acción formativa a ejecutarse (curso, seminario, conferencia, diplomado, maestría, doctorado), A que puestos de trabajo o categoría docente están dirigidos, quienes serán los profesores participantes y cuál será la institución responsable de esta capacitación.

Para determinar el contenido de la capacitación es importante en esta fase considerar el perfeccionamiento del profesor y su polivalencia, es decir la flexibilidad que el profesor posee para asumir diversos roles en la organización y de esta manera precisar la dirección de la capacitación en contenidos de desarrollo, básicos o complementarios.

III.5- Presupuestación del plan anual de capacitación.

Incluye básicamente los costos relativos a la capacitación, tales como materiales, locales e instalaciones, medios, salarios de profesores, incremento salarial para entrenadores propios, transportación, alimentación, hospedaje y otros. Es conveniente valorar el costo originado por el trabajo no realizado.

ETAPA IV: Organización y ejecución de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.

Objetivo: Organizar y ejecutar los programas y acciones previstas en el plan anual de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.

Para cumplir con este objetivo, se traza un procedimiento específico contentivo de cuatro pasos relativos a las acciones de organización y ejecución de la de capacitación, que se puede apreciar en la figura 3 y se describen seguidamente.

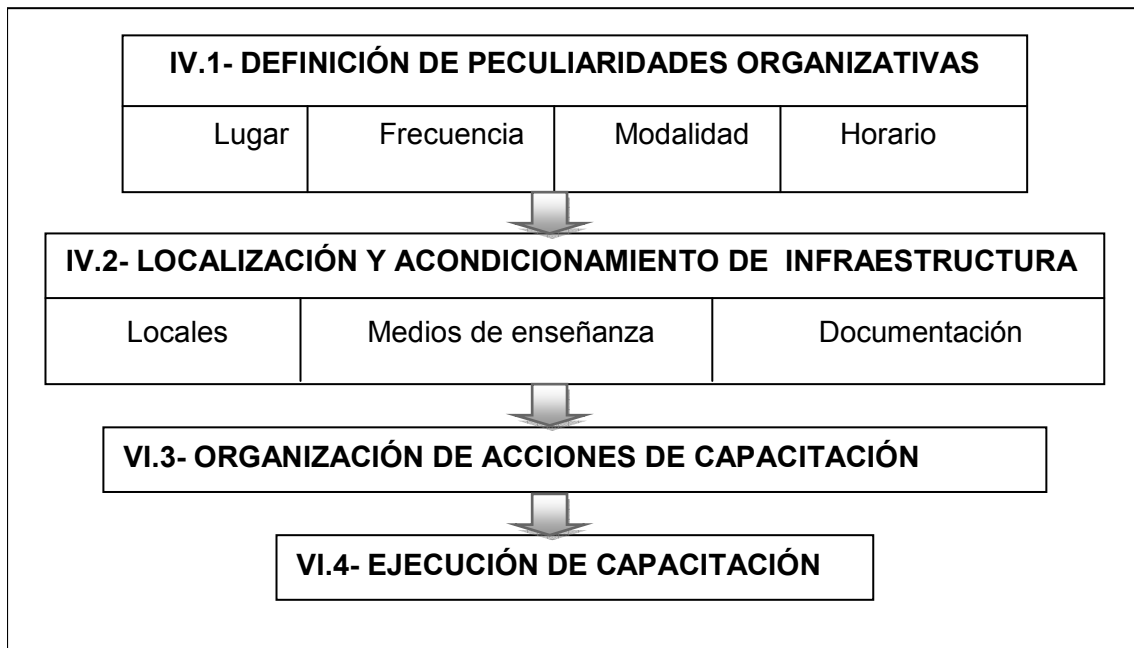


Figura 3. Elementos fundamentales en la etapa de organización y ejecución de la capacitación.

Fuente Muñoz(2012)

IV.1- Definición de peculiaridades o características organizativas para la capacitación.

En esta fase se identifican los elementos a considerar para la ejecución de la capacitación. Definir el lugar es de suma importancia, evaluando si se efectuara dentro o fuera del sitio de trabajo, de manera tal que no represente un motivo de interrupción del proceso de capacitación. De igual manera se definen en esta fase la periodicidad: a tiempo completo o parcial; la modalidad: presencial o a distancia, considerando las prerrogativas que representa esta última; el horario, definiendo si se realiza dentro o fuera de la jornada laboral, en dependencia del tipo de puesto o las responsabilidades que ocupan a los profesores participantes.

IV.2- Localización y acondicionamiento de la infraestructura.

Para obtener resultados favorables en el proceso de capacitación se deben garantizar locales con ambientes apropiados, así como los medios necesarios, la documentación y su reproducción.

IV.3- Organización de las acciones de capacitación.

Consiste en distribuir transitoriamente las diferentes acciones. Es importante la adecuada gestión del tiempo. Para esto se pueden utilizar los diagramas de Gantt, detallando los trámites a seguir, responsables y su programación en el tiempo, previendo incluso las posibles desviaciones.

IV.4- Ejecución de la capacitación.

Desarrollar las diferentes acciones de capacitación que abarca el plan en los plazos previstos.

ETAPA V: Evaluación y seguimiento de la capacitación.

Objetivo: Evaluar la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA para comprobar si se obtienen los resultados esperados en la UPT Aragua, extensión Maracay.

La evaluación de las acciones de capacitación es un proceso sistemático que no se ejecuta únicamente al concluir el ciclo formativo, sino que se va dando en las diferentes etapas y fases del proceso lo que permite la corrección de desviaciones. En la figura 4 se presenta el procedimiento de tres pasos propuesto para dicha evaluación, que se detallan a continuación.

V.1- Determinación, análisis y evaluación de los indicadores de efectividad, eficacia y eficiencia de la capacitación.

- Indicadores de efectividad: Indicadores que permiten medir como se cumple lo establecido en el plan de formación en cuanto a acciones previstas, participantes y otros.
- Indicadores de eficacia: Indicadores que permiten medir como la capacitación logra los resultados esperados y satisface las expectativas de sus clientes: Clientes internos (profesores), la propia organización (estudiantes, administración, etc.) y los clientes externos (sociedad). Estos indicadores se asocian fundamentalmente al cumplimiento de los objetivos, lo que se manifiesta en diferentes niveles: Satisfacción de los alumnos, aprendizaje de conocimientos (saber), aprendizaje de

capacidades (saber hacer), grado de aplicación de lo aprendido en el puesto de trabajo y efecto del aprendizaje en indicadores de calidad o productividad.

- Indicadores de eficiencia: Indicadores que permiten medir como se utilizan los recursos asignados a la capacitación.

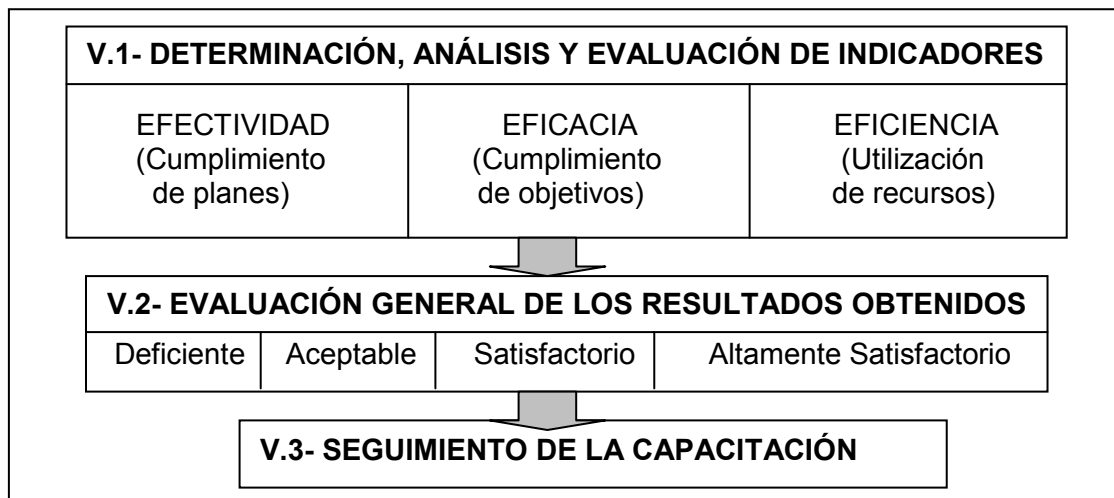


Figura 4 Elementos fundamentales en la etapa de organización y ejecución de la capacitación.

Fuente Muñoz(2012)

A continuación se presentan algunos indicadores relacionados con lo explicado hasta aquí:

- Indicadores de efectividad
 - 1- Nivel de Cumplimiento de Acciones de Capacitación (NCAC).
 - 2- Nivel de Cumplimiento de Participantes (NCP).
 - 3- Nivel de Participación en la Capacitación (NPC).
- Indicadores de eficacia
 - 1- Perspectivas de Capacitación.
 - a) Frecuencia Relativa de las Perspectivas en Ascenso (FRPA).
 - b) La Moda refleja el escalón más veces marcado, permite obtener el indicador diferenciado Moda con Perspectivas en Ascenso (Mo-A).

- 2- Nivel de satisfacción con la capacitación recibida (NsCrec).
- 3- Nivel de satisfacción con el desarrollo profesional logrado (NsDprof).
- 4- Nivel de Aplicación de lo aprendido en el puesto (NapI).
- 5- Nivel de Competencias (NCo).
 - a) Nivel de Competencias del profesor i (NCopi).
 - b) Nivel de Competencias del puesto j (NCopj).
 - c) Nivel de Competencias Promedio de la Organización (NCoPrO).
- 6- Tasa de Polivalencia.
 - a) Tasa de polivalencia del trabajador i (TPOLti)
 - b) Tasa de polivalencia del puesto j (TPOLpj)
 - d) Tasa de polivalencia Promedio de la Organización (TPOLprO)
- 7- Nivel de calidad de los resultados de la Evaluación del Desempeño (NCED).
- 8- Indicador satisfacción del estudiante (Ise).
- 9- Indicadores económicos de la organización: Productividad, ingresos, costos, graduados, costo por peso invertido por la capacitación de cada estudiante, nivel de ejecución del presupuesto de capacitación (NePres).
- 2- Gasto de capacitación por peso de Ingreso (GCI).
- 3- Proporción de los gastos de capacitación dentro de los costos totales (GCCT).

V.2- Evaluación general de los resultados obtenidos.

Una vez determinados los indicadores, se realiza la evaluación de cada uno de los grupos, atendiendo a lo siguiente:

- Indicadores de efectividad: Su evaluación es la mínima obtenida por alguno de sus indicadores.
- Indicadores de eficacia: El grupo alcanza la evaluación entre las menores obtenidas por uno o varios de los indicadores, siempre y cuando quede por debajo de dicha evaluación un solo indicador en el nivel inmediato inferior.
- Indicadores de eficiencia: Alcanza la evaluación mínima obtenida por alguno de sus indicadores.

La evaluación general se determina por la mínima evaluación obtenida en alguno de los tres grupos. Para enriquecerla se realizan las valoraciones cualitativas

necesarias, con una escala donde el nivel mínimo es deficiente y el máximo altamente satisfactorio, teniendo en cuenta que los efectos de la capacitación son muy amplios.

V.3 - Seguimiento de la capacitación.

Responde a un carácter cíclico al posibilitar la identidad de nuevas necesidades, de ahí que la evaluación entra en interface con la etapa de diagnóstico. La fase de seguimiento es de gran importancia al permitir que el proceso de capacitación sea asumido con un enfoque de gestión de la calidad, donde se valora el avance logrado en cada ciclo y se redefinen las metas, lo que favorece el desarrollo de la capacidad de cambio permanente en todos los niveles.

3.3. VALIDACIÓN PARCIAL DEL SISTEMA DE ACCIONES DERIVADO DEL PROCEDIMIENTO PARA GESTIONAR LA CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE LA UPT DE ARAGUA, EXTENSIÓN MARACAY.

3.3.1. Introducción.

Con la finalidad de valorar la hipótesis formulada en esta investigación, tomando en consideración el enfoque del problema científico, caracterizado en la introducción de esta tesis, se desarrolló la implementación parcial de manera práctica en el proceso de capacitación de los profesores de la UPT de Aragua, extensión Maracay, lo que permitió aplicar, perfeccionar y validar el conjunto de técnicas y herramientas que conforman el procedimiento general y los correspondientes procedimientos específicos que integran el sistema de acciones.

ETAPA I: Análisis del cumplimiento de las premisas.

Para el cumplimiento de estas premisas se realizó en primer lugar, un trabajo de involucramiento en la UPT Aragua extensión Maracay, que incluyó la formación inicial y la familiarización con el procedimiento a utilizar para la gestión del proceso de capacitación, en este sentido:

- Se logró la disposición de los directivos en los diferentes niveles, en primer lugar de la alta dirección, a concebir la capacitación como una variable estratégica esencial. Esto se facilitó al existir antecedentes de participación como actor y como beneficiario de programas y proyectos nacionales e internacionales de capacitación para los profesores de esta universidad., destacándose la capacitación que habían recibido una parte de los directivos y profesores, en programas de postgrados de maestrías, doctorados, diplomados, etc., dentro y fuera del país. Esta incluyó tanto la formación de profesionales (pregrado), como conferencias, cursos y diplomados, donde la ocurrencia de la capacitación en el ámbito de los enfoques actuales de la GRH siempre fue una invariante.

Esto, unido a las necesidades de la UPT Aragua, extensión Maracay relacionadas con la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA, repercutió de manera progresiva en la disposición requerida, lo que propició que fue la propia organización la que demandó el estudio. Se aprovecharon varias sesiones de trabajo en grupo programadas con otros fines con la directiva de la UPT Aragua, extensión Maracay y la participación de los profesores, que ayudaron al involucramiento. Los elementos analizados, incluido el potencial de desarrollo y proyección de varios directivos y profesores como elementos claves en este proceso, potenciaron favorablemente el cumplimiento de la premisa analizada.

- Se conformó el equipo de trabajo para gestionar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la institución, el cual quedó integrado por los Jefes de Departamento de Administración e Investigación como responsables principales y tres profesores especialistas en las áreas de recursos humanos y pedagogía. En este equipo también participa de la alta dirección el coordinador de sede y coordinador del área académica respectivamente.

- Se verificó que estaba definida la estrategia y objetivos de la UPT Aragua, extensión Maracay con ciertas limitaciones, por lo que se sugirieron las correcciones correspondientes, relacionadas en lo fundamental con la precisión y

cuantificación de los objetivos, así como su derivación a cada una de las unidades estratégicas de la institución.

El cumplimiento de las premisas permitió el paso a la siguiente etapa del procedimiento general.

ETAPA II: Diagnóstico de la capacitación.

Con la intención de detectar los problemas actuales y su previsión en el plazo previsto en la actualidad el equipo de trabajo se encuentra desarrollando el diagnóstico del proceso capacitación en la UPT Aragua, extensión Maracay que se inició tal como lo establece el procedimiento con la caracterización de los recursos humanos. En este sentido, se está realizando actualmente para este diagnóstico el diseño de una encuesta que será suministrada a los profesores del PNFA y que permitirá al equipo de trabajo conocer las características sociales y potencialidades laborales de estos profesores, las cuales serán tomadas en consideración de forma pertinente durante el desarrollo de las diferentes etapas y fases del proceso capacitación pedagógica en la institución.

De igual manera, el equipo de trabajo se ha reunido para conocer el estado actual del proceso de capacitación, detectando los problemas existentes y sus causas, con vistas a su eliminación o reajuste. A continuación se resumen los problemas fundamentales en cada una de las etapas generales del proceso capacitación:

En la UPT Aragua, extensión Maracay, no se planificaba la capacitación de los profesores, por cuanto en esta etapa se detectaron los problemas principales siguientes:

- La planificación de la capacitación adolecía de un carácter estratégico, no se vinculaba a la estrategia y objetivos de la organización.
- La capacitación de los profesores se ha concretado de manera particular, careciendo de una base objetiva al no realizarse un verdadero análisis de las necesidades formativas organizacionales, funcionales e individuales.
- Las acciones de capacitación se han dirigido esencialmente a directivos.

- No se aplican evaluaciones del desempeño regularmente que permitan sustentar la detección de necesidades de capacitación.
- No se evaluaba el impacto de la capacitación recibida por los profesores en los resultados de su desempeño y en consecuencia con los resultados y la visibilidad de la UPT en la comunidad.
- Al no existir un plan de capacitación se evidencian insuficiencias organizativas y la carencia de un sistema de evaluación de la capacitación que valore integralmente sus beneficios.

ETAPA III: Planificación de la capacitación.

III.1- Proyección estratégica de la capacitación.

Para realizar la proyección estratégica de la capacitación hasta el año 2015, se debe tomar atención a los problemas representados en el diagnóstico que afectan la gestión efectiva, eficaz y eficiente del proceso de capacitación; así como la estrategia de GRH enmarcada en la de la UPT. Este análisis permitirá detectar necesidades de capacitación organizacionales asociadas a la inserción de la UPT en el nuevo contexto nacional e internacional, y la necesidad de elevar el nivel de preparación de los profesores para asumir este reto y así contribuir a lograr la excelencia requerida en la formación de los profesionales que necesita la sociedad.

III.2- Detección de las necesidades de capacitación.

- Estudio ocupacional (Perfil de competencias deseado).

En este paso es necesario confeccionar los perfiles de competencias del profesor asumiéndose que la capacitación pedagógica es relevante en este proceso, lo cual constituye la esencia de la hipótesis de partida de esta investigación. En estos puestos de trabajo, la elaboración del perfil es menos complicada ya que las competencias son más específicas.

- Investigación del potencial humano (Perfil de competencias real).

Una vez establecidos los perfiles deseados, se determinara el nivel de competencias real. Para ello se pueden realizar entrevistas al jefe inmediato

superior, así como la revisión de documentos (evaluaciones del desempeño). En la mayoría de los puestos estudiados es posible se detecten necesidades de capacitación, al no alcanzarse los niveles requeridos de conocimientos, habilidades y actitudes, para asumir los nuevos encargos asignados a la universidad.

III.3- Definición de los objetivos de capacitación.

Los objetivos específicos se formularán en función de las necesidades detectadas.

III.4- Concreción de programas y acciones formativas.

Partiendo de los objetivos definidos se diseñará el plan de capacitación con los programas y acciones formativas correspondientes, destinatarios (puestos de trabajo), participantes e instituciones formadoras. En este paso se considerarán las fortalezas que posee la UPT Aragua, extensión Maracay para el desarrollo de dichos programas.

ETAPA IV: Organización y ejecución de la capacitación.

IV.1- Definición de peculiaridades organizativas: Se definirá el lugar, la frecuencia y el horario para cada acción formativa. Se recomienda utilizar la modalidad presencial atendiendo a las posibilidades reales y la infraestructura existente.

IV.2- Localización y acondicionamiento de la infraestructura: La UPT Aragua está en capacidad de garantizar los locales con determinadas condiciones, así como los medios necesarios y la documentación para cada acción, con vistas a lograr el desarrollo adecuado del proceso.

IV.3- Organización temporal de las acciones formativas: Se hará la distribución temporal de las diferentes acciones, tomando en consideración que existen formandos a quienes se les puede planificar varias acciones, así como los requerimientos de permanencia en el puesto de trabajo para no afectar la prestación del servicio.

ETAPA V: Evaluación y seguimiento de la capacitación

Por su carácter ordenado, la evaluación de la capacitación debe efectuarse a lo largo de todo el proceso formativo. Durante la fase de ejecución se debe determinar cómo se van cumpliendo los objetivos formulados, lo que permitirá el ajuste y corrección de desvíos.

V.1- Determinación, análisis y evaluación de los indicadores de efectividad, eficacia y eficiencia de la capacitación.

La aplicación de los indicadores propuestos incluye la evaluación de los resultados después de haber aplicado el procedimiento propuesto y la comparación con el estado inicial, con la intención de estimar el progreso de la gestión de la capacitación en la UPTA.

V.2- Seguimiento de la capacitación.

Esta fase permite el carácter cíclico del proceso de capacitación, aportando la individualización de nuevas necesidades que se presenten en los profesores de la UPTAragua en el siguiente ciclo. Este carácter cíclico y continuo tiene su derivación en la capacidad de cambio permanente.

Por lo anteriormente explicado se sugiere como sistema de acciones para la gestión de la capacitación de los profesores de la UPTA Aragua, extensión Maracay las siguientes:

- Formar al personal directivo y profesores en las modernas técnicas de dirección, conocimientos y herramientas necesarias para una mejor gestión estratégica de las áreas bajo su responsabilidad.
- Perfeccionar las competencias del profesor para alcanzar mayor profesionalidad y elevar la calidad de su desempeño a la altura de los nuevos tiempos.
- Desarrollar la preparación del profesor en temas de pedagogía y didáctica, de manera tal que se contribuya a disminuir y/o erradicar los vacíos manifestados en el conocimiento con respecto a estos temas.

- La alta Dirección y el Departamento de RRHH, son los máximos responsables de dar cumplimiento a estas estrategias, logrando la participación de los todos los mandos y los profesores y trabajadores.

Conclusiones del capítulo.

- La implementación del procedimiento propuesto en la UPTA para la gestión de la capacitación de los profesores, introduce un mayor rigor científico que los enfoques utilizados anteriormente, lográndose el progreso de la efectividad, eficacia y eficiencia del proceso formativo en de los profesores de esta organización.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones Generales

- El tratamiento teórico realizado en la sistematización del marco teórico – referencial de esta investigación fortalece la hipótesis de que la capacitación constituye una variable significativa para el logro de los objetivos y la estrategia de las organizaciones en general y de las universidades en particular; acentuando la necesidad de la capacitación con carácter estratégico, capacitación a todos los niveles.
- Estudios parciales desarrollados en la UPTA de Aragua extensión Maracay, justifican insuficiencias en los enfoques utilizados para la gestión de la capacitación, entre las que se subrayan que no responden a la estrategia y objetivos de la organización al carecer del análisis objetivo de las necesidades formativas, se centra en directivos, utilización parcial del enfoque de competencias, no se logra la formación permanente o continua y adolece de un sistema de evaluación que admita evaluar integralmente los beneficios de la capacitación. Estas carencias han afectado los resultados del proceso de capacitación en términos de efectividad, eficiencia y eficacia.
- El procedimiento propuesto para la gestión de la capacitación de los profesores y directivos en la UPTA, concebida y adaptada sobre bases científicas, constituye un estado superior al encauzar la capacitación de forma integral, a partir de planificar la misma con carácter estratégico, en correspondencia con la estrategia y objetivos de la organización.
- Revelar las necesidades formativas, integrando las necesidades organizacionales, funcionales e individuales, lo que posibilita planificar la capacitación sobre plataformas reales. En este orden se destaca la detección de necesidades funcionales a partir de los perfiles de competencias.
- Evaluar el impacto de la capacitación de forma integral, en términos de efectividad, eficacia y eficiencia.
- La investigación realizada y los resultados alcanzados que se sintetiza en esta investigación, reflejan necesidades específicas del proceso de gestión de la

capacitación en las Universidades Venezolanas y en particular, en la UPTA Aragua, extensión Maracay, por lo que los tributos realizados desde el punto de vista conceptual y metodológico pueden ser utilizados en el sector de la educación, a partir de sus peculiaridades.

Recomendaciones.

- Al departamento de RRHH de la UPTA Aragua Extensión Maracay, continuar aplicando el procedimiento propuesto para lograr rangos superiores en los niveles de competencia y polivalencia de los profesores, lo que permite disponer de personas con conocimientos, habilidades y actitudes superiores, así como con multihabilidades para un mejor aprovechamiento de sus potencialidades.

- Proponer a la alta dirección de la UPT Aragua que se valore la posibilidad de generalizar la utilización de este procedimiento para la gestión para la capacitación en todas sus dependencias, como parte del proceso de perfeccionamiento de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Alcaide, M. et al. (1996). *FORCEM y los Acuerdos de Formación continua*. Revista Economistas, año XIV, No. 71, Madrid, pp. 30-37.
2. AFYDE (1993). *Estudio sobre las necesidades de formación de las empresas españolas*. AFYDE- CENTRO y Universidad Complutense de Madrid.
3. Alles, M. (2009). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos* (2a ed.). Buenos Aires: Granica.
4. Alonso, S. H. (2002). *El sistema de trabajo del MINED*. Tesis presentada en opción grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
5. Barahona, R. Y R. Pérez (1999). *Evaluación de los planes de Formación Continua en Administraciones Públicas*. Revista Capital Humano. No 127, Madrid, pp. 48-54.
6. Bartlett, C.A. y S. Ghoshal (1998). “*Características que fazem a diferença*”, em Revista HSM Management, Ed. Savana. São Paulo. No.9, Año 2, pp. 66-72.
7. Bayón, F. y L. García (1992). *Gestión de los Recursos Humanos*. Ed. Síntesis, Madrid.
8. Besseyre, Ch. (1989). *Gestión estratégica de los recursos humanos*. Ed. Deusto, Madrid, 224 p.
9. Bueno, E. y P. Morcillo (1997). *Dirección por competencias básicas distintivas: propuesta de un modelo de competitividad integral y evidencia empírica*. Documento IADE # 51, IADE, Madrid, 123p.
10. Calderón, H. (1998). *Manual para la administración del proceso de capacitación al personal*. Ed. LIMUSA S.A., Grupo Noriega Editores, España.
11. Capó, J. (2006). Diplomado: Gerencia empresarial. *Gestión de Recursos humanos*. La Habana. Universidad Agraria de La Habana.
12. Celis, F. (2006). *La Gestión de Recursos Humanos en las organizaciones de servicio*. Laurus Revista de educación. Vol.12 p.10-27. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas – Venezuela.
13. Chiavenato, I. (1990). *Administración de Recursos Humanos*. Editorial Alto. México, 580 p.

14. Chiavenato, I. (2001). *Administración de Recursos Humanos*. Colombia: Mc Graw Hill.
15. Cuesta, A. (2001). *Gestión por competencias*. Ed. Academia. La Habana.
16. Cuesta, A. (2005). *Tecnología de Gestión de Recursos Humanos*. (2a ed.) La Habana: Editorial Academia.
17. Delgado de Smith, Yamile y Jacqueline Richter (2003). *Gestión de Recursos Humanos y Trabajo Decente en el trabajo desde diversas miradas*. UC y UCV Valencia.
18. Diego, P. y F. Marimon (1998). *Situación actual y tendencias de futuro a nivel internacional en gestión por competencias*. Revista Capital Humano. No. 108, Año XI, Madrid, pp.30-34.
19. Durán, F. et al. (1994). *La Formación Profesional continua en España*. Ed. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 72 p.
20. Durán, L, et. al. (2006). *El sistema de gestión de los recursos humanos en las sedes universitarias municipales. Experiencia de trabajo en la provincia de Ciego de Ávila*. La nueva universidad cubana. Editorial Félix Varela. La Habana – Cuba.
21. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 39.148 (27/03/2009) *Decreto No. 6.650*.
22. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 5.929 (15/08/2009) *Ley Orgánica de Educación*.
23. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 5.987 (16/07/2010) *Decreto No. 7.566*.
24. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 39.484 (10/08/2010) *Resolución No. 553*.
25. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 380.345 (19/10/2010) *Decreto No. 7.729*.
26. Garvin, D. et al. (1998). *Aprender a aprender*. Revista HSM Management, Ed. Savana. São Paulo. No.9, Año 2, 1998, pp.66-72.
27. Geiringer, A. (1989). *La Práctica Odontológica en Venezuela*, Valencia: Alfa.
28. Harper y Lynch (1992). *Formación y comunicación en la empresa*. Manuales de Recursos Humanos. Editora Gaceta de Negocios, Madrid.

29. Hernández, S.R., Fernández, C.C., & Baptista, L.P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a ed.). México: Mc Graw Hill.
30. Herranz, A. y R. de la Vega. (1999). *Las competencias: pasado y presente*. Revista Capital Humano, No.123, Año XII, Madrid, pp. 58-66.
31. Imbernón, F. (2010). *Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI*. Universidad de Barcelona. Boletín IESALC Informa 207.
32. Lapeña, A. (1995). *La Formación Continua de los trabajadores*. Manual del formador. Ed. Equipo IFES, Madrid. 539 p.
33. Lorences González, J. (2005). *Aproximación al sistema como producto científico*. En Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. De Armas Ramírez, N., et. al. Villa Clara: Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela".
34. Marrero, C. (2000[c]). *Una variable competitiva básica del siglo XXI: La formación de los Recursos Humanos*. Temáticas Gerenciales Cubanas del 2000, tomo I, partes I-V, La Habana, pp. 332-338.
35. Ministerio de Educación Superior. (2006) *La Nueva Universidad Cubana y su Contribución a la Universalización del conocimiento* Ciudad de la Habana: Editorial Félix Valera.
36. Ministerio del Poder Popular Para la Educación Universitaria. (2010) *Programa Nacional de Formación en Administración*.
37. López H, J. (1998). *Educación y desarrollo sensorial*. La Habana: Ediciones CEIDE. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
38. Morles, V et. al. (2003). *La Educación superior en Venezuela*. Informe 2002 a IESALC-UNESCO. Caracas – Venezuela.
39. Muguerzia, P. M. et. al. (1986). *Teoría general de la dirección socialista*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
40. Pulido D, A. (2012). *La socialización de los resultados científico-pedagógicos*. Conferencia impartida en la Universidad Bolivariana de Venezuela del estado Aragua. Venezuela.
41. Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional* (10a ed.). México: Prentice Hall.

42. Senge, P. (1998). *As cinco disciplinas*. Revista HSM Management. No.9, Año 2, Sao Paulo, pp. 82-88.
43. Serna, H. (2008). *Gerencia Estratégica* (10a ed.). Bogota: 3R Editores.
44. Siliceo, A. (1996). *Capacitación y desarrollo de personal*. Ed. LIMUSA S.A., México, 208 p.
45. Tristá, B. (2004). *Introducción a la administración académica*. Capítulo VII: La gestión del personal académico. México. Editado por Universidad Autónoma Metropolitana.
46. UNESCO (1999). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. Buenos Aires Argentina
47. Valcárcel I, N. (1998). *Estrategia interdisciplinaria de superación para los profesores de ciencias de la enseñanza media*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"
48. Valiente, P. (2001). *Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero".
49. Werther, W., Davis, K. (1991). *Administración de Recursos Humanos*. México: Mc Graw Hill.
50. Zilberstein, J. (1999). *Aprendizaje, enseñanza y desarrollo*. Capítulo I. En ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? La Habana: Ediciones CEIDE. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

ANEXO 1

ENCUESTA A PROFESORES DEL PNFA

Objetivo: Obtener información que permita valorar el estado en que se encuentra la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay.

Instrucciones:

Estimado(a) profesor(a):

- A continuación se presenta un listado de preguntas, marque con una equis (X) la alternativa de respuesta que considere pertinente.
- La encuesta es anónima y la información será usada con fines académicos e investigativos, por tanto sea objetivo y veraz en sus respuestas.
- Cuando se menciona la institución, se refiere a la UPT Aragua, extensión Maracay.

Ítems	Preguntas	Si	No	No sabe
1	¿Conoce Ud. las políticas que tiene la institución en cuanto a la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA?			
2	¿Considera Ud. que en la institución los objetivos de capacitación pedagógica para los profesores del PNFA están definidos?			
3	¿Conoce los programas de capacitación pedagógica para los profesores del PNFA que se realizan en la institución?			
4	En su opinión ¿Posee la institución los recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos para llevar a cabo un proceso de capacitación pedagógica para los profesores del PNFA?			
5	¿Existe en la institución una unidad, comisión o departamento encargado de gestionar el proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA?			
6	¿Están definidas atribuciones y responsabilidades para la gestión del proceso de capacitación pedagógica de los profesores del PNFA?			
7	¿Ha recibido Ud. alguna capacitación pedagógica?			
8	¿Ha participado Ud. en planes o programas de capacitación pedagógica organizados por la institución?			
9	¿Se siente Ud. motivado a participar en actividades de capacitación pedagógica en la institución?			
10	¿En la institución, los canales de comunicación favorecen la ejecución de programas de capacitación pedagógica?			
11	¿Se evalúan los programas de capacitación pedagógica organizados por la institución?			

ANEXO 2

GUIA DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS DE LA UPT ARAGUA EXTENSION MARACAY

Objetivo: Obtener información de los directivos que permita valorar el estado en que se encuentra la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA en la UPT Aragua, extensión Maracay; y diseñar acciones para su perfeccionamiento.

Instrucciones:

Estimado(a) profesor(a):

A continuación se presentan una serie de preguntas, responda de forma objetiva y explicativa a cada una de ellas. La información suministrada por Ud. es de gran valor investigativo. Se deja claro que cuando se menciona la institución, la investigadora se circunscribe a la UPT Aragua, extensión Maracay.

1. ¿En la UPT Aragua, extensión Maracay se aplica algún programa de capacitación pedagógica para los profesores del PNFA?

De existir:

- 1.1. ¿En qué consiste?
- 1.2. ¿Con qué frecuencia se realiza?
- 1.3. ¿A quién va dirigido?
- 1.4. ¿Forma parte de un plan institucional?

De no existir:

- 1.5. ¿De qué manera, considera Ud. que se logra la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA?

2. ¿Tiene la institución una política de capacitación pedagógica para los profesores del PNFA?

3. ¿Existe en la institución una estructura académico–administrativa que tenga como función gestionar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA? Explique.

4. ¿Con qué recursos (humanos, materiales, financieros y tecnológicos) cuenta la institución para gestionar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA? Explique.

5. ¿Considera necesario que en la UPT Aragua, extensión Maracay se desarrolle un sistema de acciones para planificar, organizar, dirigir y controlar la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA? Explique

De ser positiva la respuesta anterior:

- 5.1. ¿Qué acciones considera Ud. se deben considerar para la gestión de la capacitación pedagógica de los profesores del PNFA de la UPT Aragua, extensión Maracay.

ANEXO 3

GUIA DE ENTREVISTA GRUPAL A PROFESORES DEL PNFA

Objetivo: Obtener información en cuanto a las fortalezas y debilidades que poseen los profesores del PNFA para ejercer la función docente en la UPT Aragua, extensión Maracay.

Instrucciones:

Estimado(a) profesor(a):

- A continuación se presentan una serie de preguntas, reúnanse en equipo de tres (3) a cinco (5) personas para responder de forma objetiva y explicativa a cada una de ellas.
- La información suministrada por ustedes es de gran valor investigativo, sea veraz en sus contestaciones.
- Se deja claro que cuando se menciona la institución, se refiere a la UPT Aragua, extensión Maracay.

1. ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades que ustedes poseen para el ejercicio de la docencia, en atención al rol que debe asumir el profesor universitario en el contexto de la transformación universitaria y del PNFA?
2. ¿Cuáles son las mayores dificultades que en la actualidad se les presentan para el ejercicio de las funciones docentes en la institución?
3. ¿De qué manera consideran ustedes que podrían subsanarse las dificultades y debilidades antes identificadas?

[illegible]

